

Læringsdriv i kunnskapsintensivt arbeid

*- en undersøkelse av vilkårene for læringsdriv og hvordan man kan
tilrettelegge for læringsdriv i kunnskapsintensive organisasjoner*

Emil Trygve Hasle



Masteroppgave i pedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2010

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:**Læringsdriv i kunnskapsintensivt arbeid**

- en undersøkelse av vilkårene for læringsdriv og hvordan man kan tilrettelegge for læringsdriv i kunnskapsintensive organisasjoner

AV:

Emil Trygve Hasle

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning: Didaktikk og organisasjonslæring

SEMESTER:

Vår 2010

STIKKORD:

Læringsdriv, kunnskapsarbeidere, kunnskapsintensive organisasjoner, selvdrevet læring, kunnskapsdrevet læring.

Problemområde og problemstilling

Denne masteroppgaven tar som utgangspunkt at det stilles krav til kontinuerlig læring i kunnskapsintensive organisasjoner. En fornyelse av arbeidstakernes kunnskap utover den de får gjennom formell utdanning viser seg å være nødvendig. Hvordan kan kunnskapsarbeidere motiveres til å lære og videreutvikle seg kontinuerlig i arbeidslivet? For å belyse dette spørsmålet vil jeg undersøke kunnskap om hvilke vilkår som bør tas hensyn til for at læringsdriv kan utvikles og opprettholdes over tid. Med bakgrunn i oppgavens ambisjon om å kunne bidra til refleksjon over hvordan læringsdriv kan tilrettelegges for, vil oppgaven belyse følgende spørsmål:

- 1) Hvilke faktorer synes viktige for at kunnskapsarbeidere skal utvikle et driv til videre læring?
- 2) Hvordan kan man legge til rette for at læringsdriv skal oppstå i kunnskapsintensive organisasjoner?

Metoder og kilder

Problemstillingene innebærer at oppgaven har en interesse for forholdet mellom kunnskapsintensivt arbeid, det organisatoriske miljøet, og arbeidstakernes driv til læring. For å belyse disse spørsmålene undersøker jeg først hvordan vilkårene for læringsdriv forstås i to sentrale teoriperspektiver, et sosialpsykologisk og et kunnskapssosiologisk perspektiv. Deretter benyttes et dybdeintervju med en kunnskapsarbeider som case for å undersøke hvordan innsikter fra de to teoriperspektivene kan framtre i praksis, samt hvordan de eventuelt samspiller.

Intervjuet som benyttes som et empirisk case er hentet fra datamaterialet i prosjektet *Learning Trajectories in Knowledge Economies (LiKE)* ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Dette prosjektet har intervjuet arbeidstakere i fire yrkesgrupper med fokus på deres forhold til kunnskap og læring i arbeidslivet. Informanten jeg har benyttet er en kunnskapsarbeider som jobber i en særdeles kunnskapsintensiv bedrift. Informanten jobbet tidligere i den norske avdelingen av et multinasjonalt konsulentselskap, men gikk ut av dette for et par år siden og var med på å starte opp et nytt lite firma som spesialiserer seg på prosjekter og konsulenttjenester

innen programvareutvikling. Han har derfor erfaring både som arbeidstaker i en stor organisasjon, og som dels medarbeider og dels del av lederteamet i en liten organisasjon. Tilsammen utgjør disse betraktningene grunnlaget for min utvalgsstrategi.

Resultater og hovedkonklusjoner

Min ambisjon med dette forskningsarbeidet er knyttet til å forstå mer av vilkår for læringsdriv i kunnskapsintensivt arbeid gjennom å belyse dette fra to teoretiske perspektiver, samt å prøve ut relevansen av disse perspektivene på et velvalgt, egnet case. Det sosialpsykologiske og det kunnskapssosiologiske perspektivet viste seg å kunne bidra til å forstå vilkår for læringsdriv i praksis ved at de vektlegger ulike aspekter ved arbeidets organisering og tilbyr ulike kategorier for utforsking av informantens fortellinger. Innen det sosialpsykologiske perspektivet var sosial tilhørighet, tilpassede utfordringer, valgfrihet og medbestemmelse og rasjonale for læring gode kategorier for å forstå vilkårene for å skape et vedvarende læringsdriv. Innen det kunnskapssosiologiske perspektivet kan kategoriene: tilgjengeliggjøring av relevant kunnskap, eksplorerende deltagelse, og deltagelse i kunnskapskulturer utover egen arbeidsplass være viktige for utviklingen av læringsdriv.

Det interessante var likevel å se hvordan kategoriene, også på tvers av perspektivene, overlappet og til dels var gjensidig avhengige av hverandre i informantens fortellinger og derigjennom ga et grunnlag for å utvikle en mer helhetlig forståelse for læringsdriv i praksis. Mens det sosialpsykologiske perspektivet bidro til å belyse relasjonen mellom individ og det sosiale miljøet, gav det kunnskapssosiologiske perspektivet forståelse for relasjonen mellom kunnskap og individ. Ved å se på samspillet mellom de to relasjonene får man også en innsikt i hvordan de påvirker hverandre i opprettelsen av læringsdriv, og at de i visse tilfeller er gjensidig avhengige av hverandre. Det er for eksempel vanskelig å lære seg og benytte et system for tilegnelse av relevant kunnskap om man som kunnskapsarbeider ikke i tillegg har et sosialt støttende nettverk rundt seg, og ser meningen med å tilegne seg ny kunnskap. På den annen side er det vanskelig å skape læringsdriv selv om man forstår hvorfor man bør lære seg mer kunnskap og opplever sosial tilhørighet, hvis man ikke tar innover seg spesifikke trekk ved kunnskap. I tillegg til å tilrettelegge for møte med kunnskap, så har ulike former og representasjoner av kunnskap ulike

kvalitative egenskaper som i større eller mindre grad kan bidra til å skape interesse. Videre lever kunnskapen i større kunnskapskulturer man bør ta i betraktning når man skal tilrettelegge for læringsdriv. Dette går igjen utover det mer snevre organisasjonsfokuset presentert gjennom det sosialpsykologiske perspektivet.

Oppgaven har vist at det å kombinere et sosialpsykologisk og kunnskapssosiologisk perspektiv er viktig for å få en mer helhetlig forståelse av læringsdriv, og derigjennom kunne legge til rette for læringsdriv i praksis.

Forord

Utgangspunktet for å skrive denne masteroppgaven er min interesse for både pedagogikk og sosialpsykologi. Jeg er også fasinert av FALK gruppen ved Pedagogisk Forskningsinstitutt da de konsentrerer seg om pedagogikk i arbeidslivet, og bestemte meg for å knytte meg til denne forskergruppen. Med denne oppgaven har jeg fått muligheten til å gå dypere inn i sosialpsykologien og kunnskapssosiologien. Det har vært en berikelse for min pedagogiske utdanning. Det som er spesielt engasjerende er at jeg i denne oppgaven skriver en masse om nettopp det å motivere til læring. Jeg opplever derfor et tidvis artig møte med meg selv når jeg reflekterer over hvordan jeg blir motivert til oppgaveskriving.

Et grunnleggende emne som har vært et gjennomgangstema for min utdanning, er forholdet mellom teori og praksis. Når jeg nå har fått vært i praksis og analysert empiri, blir jeg bare mer og mer nysgjerrig på hvordan min kompetanse vil bidra i arbeidslivet. Utdannelsen på UiO har vært en spennende reise, tusen takk til alle dere dyktige forelesere og amisiøse studenter jeg har møtt her!

I tilknytning til min masteroppgaven vil jeg rette en takk til min familie og alle mine venner i og utenfor Helga Engs for den støtten dere har gitt meg underveis i mitt masterarbeide. Det har vært en engasjerende men til tider meget frustrerende (!) opplevelse. Jeg vil spesielt takke Mari og modern for en real språkvask og andre fornuftige kommentarer til masteroppgaven. Det er likevel en person som har vært helt nødvendig for at denne oppgaven skulle kunne legges ut i DUO og at jeg nå kan si meg ferdig med min utdanning. Dette er min veileder Monika Nerland. Tusen takk for oppfølging og støtte. Du har virkelig gjort meg mer kritisk, og lært meg det håndverket som er nødvendig for å gjennomføre en større oppgave.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	7
1.1. Overgangen til et kunnskapsintensivt arbeidsliv	9
1.2. Økte krav til egeninitiert læring.....	12
1.3. Sammenfatning	16
2. Relasjonen mellom individet og det sosiale miljøet: Et sosialpsykologisk perspektiv	17
2.1. BNT – Basic needs theory	19
2.2. Organismic integration theory	21
2.3. Vilkår for læringsdriv	25
2.4. Sammenfatning	27
3. Relasjonen mellom individet og kunnskap: Et kunnskapssosiologisk perspektiv	28
3.1. Knorr Cetinas perspektiv på kunnskap	29
3.2. Epistemiske kulturer	29
3.3. Kunnskapsobjekter	30
3.4. Vilkår for læringsdriv	32
3.5. Sammenfatning	34
4. Et empirisk case	36
4.1. Datagrunnlag og analysestrategi.....	37
4.2. Beskrivelse av caset.....	41
4.3. Relasjonen mellom individet og det sosiale miljøet.....	43
4.3.1. Sosial tilhørighet	44
4.3.2. Tilpassede utfordringer	47
4.3.3. Valgfrihet og medbestemmelse	50
4.3.4. Rasjonale for læring	52
4.4. Relasjonen mellom individ og kunnskap.....	56

4.4.1.	Tilgjengeliggjøring av relevant kunnskap	57
4.4.2.	Eksplorerende deltagelse	62
4.4.3.	Deltagelse i kunnskapskulturer utover egen arbeidsplass	63
5.	Diskusjon.....	65
5.1.	Læringsdriv i praksis: Teoriene som forståelsesramme	66
5.2.	Andre faktorer som virker viktige for læringsdriv	72
5.3.	Tilrettelegging for læringsdriv: noen anbefalinger.....	74
5.4.	Avsluttende kommentar og videre forskning	77
6.	Litteraturliste	79
7.	Vedlegg – intervjuguide	83

1. Introduksjon

Denne oppgaven har som ambisjon å belyse hvilke hensyn man bør ta for å tilrettelegge for en motivasjonsstrategi som kan opprettholdes over tid, i tilknytning til hvordan man kan understøtte læringsdriv. Med dette mener jeg motivasjon som etter hvert blir integrert i arbeidstakeren slik at arbeidstakeren ikke er avhengig av et sterkt ytre press for at han eller hun involverer seg i læring. Med læringsdriv mener jeg en motivasjon spesifikt tilknyttet til det å ville lære og utvikle sin kompetanse som arbeidstaker. Problemstillingen vil derfor fokusere på vilkårene for læring med fokus på arbeidstakernes læringsdriv:

Hva er sentrale vilkår for læringsdriv, og hvordan kan man tilrettelegge for læringsdriv i kunnskapsintensive organisasjoner?

Problemstillingen viser til to ledd som må undersøkes for å kunne belyse problemstillingens hovedspørsmål:

- 1) Hvilke faktorer synes viktige for at kunnskapsarbeidere skal utvikle et driv til videre læring?
- 2) Hvordan kan man legge til rette for at et slikt læringsdriv skal oppstå?

For å få innsyn i denne problemstillingen vil jeg først se på bakgrunnen til oppgavens tema, læring i arbeidslivet. Det er viktig for å forstå problemstillingens relevans, og konteksten rundt. Sentrale spørsmål vil være: Er det behov for læring i dagens arbeidsliv? Hva gjør at visse organisasjoner er spesielt avhengig av fornyelse? Hvordan påvirker behovet for læring organisasjonene og arbeiderne? I hvilken grad er det relevant å undersøke vilkår for læringsdriv?

Etter å ha presentert bakgrunnen vil jeg undersøke vilkårene for læringsdriv, det vil si det første leddet som vist ovenfor. For å belyse dette leddet har jeg valgt ut to perspektiver som begge ser ut til å ha vunnet terreng i litteratur om læring i arbeidslivet, men som samtidig er meget forskjellige i sine vektlegginger og grunnantakelser. Innen det ene teoretiske perspektivet

benytter jeg meg av en organistiskdialektisk metateori som fokuserer spesielt på relasjonen mellom det sosiale miljøet i en organisasjon og individet. Innen dette perspektivet vil jeg undersøke hvilke faktorer i relasjonen mellom en arbeidstaker og en organisasjon som understøtter læringsdriv. Hvilke teoretiske kategorier innen det sosialpsykologiske perspektivet hjelper oss til å forstå sentrale vilkår for læringsdriv? Innen det andre teoretiske perspektivet benytter jeg meg hovedsakelig av en teoretiker med et antropologisk syn på kunnskap og som er forankret innenfor en konstruktivistisk orientert vitenskapssosiologi. Innen dette perspektivet vil jeg undersøke faktorer som understøtter læringsdriv, ikke grunnet relasjonen mellom det sosiale miljøet og individet, men mellom individet og kunnskap. Hvilke teoretiske kategorier innen det kunnskapssosiologiske perspektivet hjelper oss å forstå sentrale vilkår for læringsdriv?

Et viktig trekk ved begge teoritradisjonene er deres fokus på relasjoner. Det sosialpsykologiske perspektivet bidrar til å forstå relasjonen mellom det sosiale miljøet og individet. Ved å se på ulike trekk ved denne relasjonen kan man forstå hvordan en autonom form for motivasjon kan utvikles. I denne sammenhengen beskriver jeg dette som selvdrevet læring, det vil si at arbeidstakeren selv velger å involvere seg i læring. Det kunnskapssosiologiske perspektivet bidrar til å forstå hvordan relasjonen mellom kunnskap og individ kan utvikle en motivasjon drevet av omgang med kunnskap. Dette beskriver jeg som kunnskapsdrevet læring. Gjennom en drøfting av disse ulike perspektivene kan de utfylle hverandre og gi et mer helhetlig bilde av læringsdriv, om det er selvdrevet og/eller kunnskapsdrevet, i en organisasjon. En drøfting av de teoretiske perspektivene vil tilsammen utgjøre den teoretiske besvarelsen av problemstillingen.

Min ambisjon er å forstå sentrale vilkår for læringsdriv for å kunne tilrettelegge til læringsdriv i kunnskapsintensive organisasjoner, mer enn teoribygging og å kunne forklare og predikere læringsdriv. Derfor har jeg valgt å benytte kun et egnet case for å kunne gå i dybden og prøve ut perspektivenes relevans. Dette gjør jeg ved å undersøke hvordan teoriene utspiller seg og kan gjenkjennes i erfaringene til en arbeidstaker i en kunnskapsintensiv organisasjon. Dybdeintervjuet som benyttes som case er en del av datamaterialet i prosjektet *Learning Trajectories in Knowledge Economies (LiKE)* ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Etter empirianalysen vil jeg drøfte hvordan de ulike teoriene eventuelt samspiller, er overlappende, eller tar for seg ulike aspekter av vilkår for læringsdriv for å kunne belyse det første leddet i problemstillingen: ”Hvilke faktorer synes viktige for at kunnskapsarbeidere skal utvikle et driv til videre læring?”. Avslutningsvis vil jeg benytte den utviklede innsikten til å gi råd til etterretning for problemstillingens andre ledd: ”Hvordan kan man legge til rette for at et slikt læringsdriv skal oppstå?”

Først vil jeg sette problemstillingen inn i konteksten problemstillingen må forstås ut ifra. For å klare dette er det behov for å forstå visse trekk ved dagens kunnskapssamfunn, og hvilken rolle fornyelsen av kunnskap spiller for organisasjoner og arbeidstakere.

1.1. Overgangen til et kunnskapsintensivt arbeidsliv

Alle samfunn har på ulikt vis vært tuftet på kunnskap. Når vi i dag snakker om ”kunnskapssamfunnet” er det imidlertid som det heter i St.meld. nr. 30 (2003-2004), fordi kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet, og som er stadig mer avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv. Man kan spørre seg om kunnskap har like stor betydning for ethvert menneske, men uansett er ikke de viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet lenger kapital, bygninger eller utstyr, men menneskene selv. Ifølge en rapport fra Statistisk sentralbyrå¹ i 2005 er 77 % av den norske nasjonalformuen tuftet på menneskelige ressurser. Disse ressursene er også hovedårsaken til at vi har hatt en økning i nasjonalformuen siden 1994 (ibid.). Dette gir et bilde på hvor sentralt kunnskap har blitt for verdiskapingen i Norge.

Flere har forsøkt å beskrive det karakteristiske ved dagens samfunn (Fossestøl 2004). En voldsom utvikling og kontinuerlig forandring kan være et relevant karaktertrekk. Vi lever i en verden som forandrer seg så kjapt at beslutninger må implementeres før beslutningens konsekvenser i praksis har fått tid til å bli utførlig testet. Det er denne forandringshastigheten som får Beck (1992) til å

¹Informasjonen er innhentet hos Statistisk Sentralbyrå: <http://www.ssb.no/vis/magasinet/analyse/art-2005-05-26-01.html>

beskrive dagens samfunn som et risikosamfunn. For at organisasjoner skal kunne foreta gode beslutninger og skape de beste produktene uten å måtte vente på forskning og testing, er de avhengige av arbeidere som selv kan utvikle og produsere kunnskap, og sitte inne med den nødvendige innsikten. Man kan ikke alltid vente på fullstendige utredninger og kommentarer fra eksperter og forskere. Slik ser vi at kunnskap spiller en sentral rolle i vårt samfunn, men på en annen og mer desentralisert rolle enn tidligere. Det er altså ikke kun snakk om et samfunn hvor kunnskap er viktig og hvor det er nok med formelle institusjoner som innehar og utvikler kunnskap. Den enkelte arbeider bør selv kunne utvikle kunnskap for at organisasjoner skal være forandringsdyktige nok.

Ifølge Fossetøl (2004) er det to kjennetegn ved kunnskapssamfunnet som ofte fremheves i litteraturen. Det ene kjennetegnet er knyttet til veksten i tjenesteytende næringer. Det andre kjennetegnet er knyttet til fremveksten av nye ”kunnskapsforvaltningssystem”. Veksten i tjenesteytende næringer kan forklares med at produksjonen av varer og produksjonen av tjenester henger stadig tettere sammen. Produsenten bistår forbrukeren i bruken av produktet, mens forbrukeren deltar i planleggingen og konstruksjonen av det. Denne utviklingen innebærer et økende behov for at alle leddene i produksjonsprosessen, fra planlegging til produksjon, salg og markedsføring, må være i stand til å sette seg inn i de andre leddenes behov og situasjon og legge det til grunn for egen jobbutførelse (ibid).

Det andre karakteristiske trekket ved kunnskapssamfunnet som Fossetøl beskriver som kunnskapsforvaltningssystem, handler om endringen i måten kunnskap produseres. Tidligere har kunnskap først og fremst vært produsert ved forskningsinstitusjoner, formidlet gjennom utdanningsinstitusjoner og benyttet i arbeidslivet. For å utnytte denne vitenskapsproduserte kunnskapen, er utfordringen å skape samfunnsmessige og organisatoriske systemer som er i stand til å ta i bruk kunnskapen på mest mulig effektive måter. Det logiske resultatet er hierarkiske og sentraliserte samfunns- og organisasjonsformer. Mye tyder på at produksjonen av kunnskap ikke lenger er forbeholdt vitenskaplige institusjoner (Gibbons et al. 1994). Arbeidslivets sammensatte og handlingsorienterte problemstillinger blir stadig oftere akseptert som et utgangspunkt for kunnskapsproduksjon. Problemstillingene fører til at produksjonen, formidlingen og anvendelsen av kunnskap i større grad skjer samtidig. Dette resulterer i et skifte i

kunnskapsforvaltningsregime, og kan være en del av forklaringen på hvorfor forandringshastigheten er så høy som Beck (1992) hevder.

Endringen i kunnskapsforvaltningsregime henger også sammen med hvordan kunnskap legitimeres. Tradisjonelt sett har det vært tre måter å legitimere kunnskap: 1) logisk rasjonelt, som starter med et premiss og argumenterer i forhold til dens logiske konklusjon, 2) empirisk, kunnskap som blir verifisert gjennom empiriske bevis, som vi oppnår gjennom våre sanser, 3) pragmatisk, at kunnskap valideres gjennom dens bruksverdi, det vil si at den er nyttig. Det er den pragmatiske legitimeringen som vinner terreng i en verden hvor kunnskap knyttes til vareproduksjon og salg i forbrukersamfunnet (Antonacopoulou m. fl 2006).

Det ovennevnte peker i retning av et samfunn der ikke bare kunnskapens plass, men også hva relevant kunnskap er, har blitt revurdert. Kunnskap har blitt det viktigste produktet for inntjening. Videre er det ikke lenger hovedsakelig snakk om kunnskap fra formelle kunnskapsinstitusjoner, men derimot om kunnskap skapt på de ulike arbeidsplassene av arbeiderne selv. En mulig årsak er at dagens marked er såpass brukerorientert at det ikke lenger fungerer å produsere tjenester og produkter ”ovenfra og ned”, tvert imot må utviklere være i dialog med brukere og på basis av dialogen ta stilling til hva slags kunnskap som er nødvendig. Denne kunnskapen må utvikles og implementeres så kjapt at den ikke lenger kan kvalitetssikres av ulike kunnskapsfelts organer som tidligere.

Beskrivelsen ovenfor er særlig treffende for arbeidstakere med høyere utdanning som jobber i organisasjoner med høye krav til fornyelse av kunnskap. Det er for denne gruppen arbeidere læringsdriv er spesielt relevant. I det videre vil jeg omtale denne gruppen for kunnskapsarbeidere, og denne typen organisasjoner som kunnskapsintensive organisasjoner. Hvordan kan organisasjoner tilrettelegge for å imøtekomme kravene til kunnskapsfornyelse? Hva slags konsekvenser får denne samfunnsendringen for kunnskapsarbeideres muligheter og krav til læring i kunnskapsintensive organisasjoner?

1.2. Økte krav til egeninitiert læring

Kunnskap skiller seg fra andre ressurser ved at den ikke er en knapp ressurs. Tvert imot vil kunnskapen øke i verdi jo mer den deles og brukes. Dette får igjen betydning for hvordan kunnskapsressursene bør forvaltes og foredles. Både nasjoner, institusjoner, organisasjoner og bedrifter blir i økende grad avhengige av å ha gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap. Kunnskapssamfunnet innebærer dermed en forskyvning fra industrisamfunnets hierarkiske og regelstyrte organisasjonsstrukturer til mer fleksible og lokalt tilpassede organisasjoner. Det som anerkjennes som kunnskap er ikke lenger bare teoretisk kunnskap, men også erfaringsbasert kunnskap. Da produktene må tilpasses konteksten, blant annet på grunn av det ovennevnte kjennetegnet til kunnskapssamfunnet, må også kunnskapen produseres og bli produsert gjennom tilegnelsen av erfaringer med produksjon av slike produkter. Denne endringen i kunnskapsproduksjonen, krever også endringer av organisasjonsformer. Det foregår en utvikling av organisasjons- og ledelsesformer som integrerer teori og praksis, samt legger til rette for at den kunnskapen kunnskapsarbeidere har, synliggjøres, brynes mot hverandre og kvalifiseres (Fossestøl m.fl. 2004).

Endringen i ledelses- og organisasjonsformer vil også kunne påvirke vilkårene for læringsdriv. En forskyvning fra den mer hierarkiske organisasjonsformen kan ha som konsekvens et større behov for at kunnskapsarbeidere selv tar ansvar for hva slags kunnskap man trenger og hvordan man kan få tak i denne. Samtidig øker anerkjennelsen av den læring som foregår utenfor de formelle læringsarenaene. Dette betyr ikke nødvendigvis at den formelle kompetansen får mindre betydning, men at samfunnet i økende grad erkjenner at kvalifikasjoner består av både formell kompetanse og kompetanse som er ervervet gjennom arbeidsliv, organisasjonsliv eller i privatlivet. Før kunne utdanningsinstitusjoner utdanne kunnskapsarbeidere til å gå inn i en ofte byråkratisk styrt organisasjon, og praktisere den kunnskapen de hadde lært. En slik byråkratisk organisasjon er i liten grad tilpasset dagens behov for kunnskapsutvikling av ens medarbeidere. Den kunnskapen de må lære er som nevnt stadig mer kontekstuell og tilpasset, som gjør det vanskelig for formelle utdanningsinstitusjoner å tilrettelegge sitt utdanningstilbud i forhold til. Derfor er mye av læringen nødt til å foregå på arbeidsplassen (Antonacopoulou m. fl 2006).

Den organisasjonsformen Fossetøl (2004) anbefaler kjennetegnes av flate, medvirkningsbaserte, kontinuerlig lærende arbeidsformer. Lederen kan vanskelig kvalitetssikre og overvåke arbeidernes kompetanseutvikling og arbeid. Lederens oppgaver er derved i større grad indirekte. Sentrale ledelsesoppgaver er nå å skape den nødvendige infrastrukturen som understøtter god dialog, og å velge retning, mål og ressurser som gjør refleksjon og utvikling i egen praksis mulig. Gjennom en slik desentralisering blir selvregulering sentralt, samtidig som oppgaveorienteringen medfører at kunnskapsarbeidere deltar i flatere organisasjoner og må danne nettverk også utenfor ens organisasjon. Det er denne desentraliseringen og individualiseringen av ansvaret som fører til konsekvenser på individnivå, som igjen er meget relevant i forbindelse med oppgavens bruk av to teorier viss fokus nettopp ligger på kunnskapsarbeiderens relasjoner både til det sosiale miljøet, og til kunnskap.

Kunnskapsutviklingen og den økte tilgangen på kunnskap kan skape behov og forventninger om at en må oppdatere seg og tilegne seg ny kunnskap på en mer regelmessig basis. Det er ikke lenger slik at noen kan kalle seg ferdig utlært, selv etter et langt utdanningsløp. Evnen til livslang læring kan derfor bli svært viktig for den enkeltes livskvalitet og muligheter til å delta i kunnskapssamfunnet. Som en kunnskapsarbeider må man kunne sitt fag i et mer eller mindre likeverdig samarbeid med andre, enten de er overordnede, kollegaer eller kunder og brukere. Behovet for relasjonelle og kommunikative ferdigheter blir sentrale, og kravene til kompetanse blir mer sammensatte (ibid).

Den utfordringen kunnskapsarbeideren står overfor er knyttet til en krise for den tradisjonelle vitenskaplige kunnskapsforståelsen og for tradisjonelle hierarkiske organisasjoner. Fossetøl m.fl. (2004) tror ikke at det finnes overordnede systemer som kan gi svar på hvordan vi skal beslutte å handle lokalt. Derimot må den enkelte kunnskapsarbeideren være bevisst at deres arbeid er en del av en større oppgavekjede, og derigjennom selv foreta beslutninger basert på egen innsikt og kompetanse.

Veksten i tjenesteyting og endringen i kunnskapsforvaltningsregimer stiller store krav til profesjonelle arbeidere. Moltu (2004) beskriver fortellinger om en endringsmotstand blant de ansatte overfor dagens krav til organisasjonsendringer. I forlengelsen av dette beskriver hun en

hjelpeløshet overfor den nye arbeidssosiologien som nettopp forsøker å imøtekomme de nye utfordringene. Avslutningsvis trekker hun frem hvordan arbeidstakere i hennes studie tilpasser seg. De er i en utvikling preget av fremskritt basert på erfaringer i praksis. De opparbeider seg individuelle mestringsstrategier samtidig som de etterspør nye ledelses- og organisasjonsformer som gjør dem bedre i stand til å håndtere denne kompleksiteten på en meningsfull måte. Det å håndtere den nye kompleksiteten, skape mestringsituasjoner og mindre endringsmotstand handler blant annet om å legge til rette for læringsdriv. Da har kunnskapsarbeidere en mulighet til å utvikle motivasjon til å delta i læringsprosesser som kan være nødvendig for å opparbeide seg kompetansen som kreves for det forandrede arbeidslivet.

Det er ikke kun endringen av organisasjonsform som stiller nye krav til arbeidstakere, men også hvordan kunnskapsproduksjon og anvendelse ikke lenger er like adskilt som før som nevnt ovenfor. Da kunnskapsarbeidere tidligere opererte i relativt stabile kunnskapsfelt hvor praksis var konstituert av mer eller mindre etablerte disipliner og rutiner, møter de i dag en stadig økende grad av dynamiske og læringsintensive miljøer (Nerland 2008). Med dyptgående forandringer for profesjonsliv og organisering, hører ikke kunnskapsarbeidere lenger til en tradisjonell profesjonsdisiplin. Tverrfaglige tilnærminger vinner stadig terreng, og en profesjonsidentitet har i stor grad blitt erstattet med de nye kompetanseområdene som er nødvendige i dagens kunnskapssamfunn. Omfattende kommunikasjonsferdigheter, problemløsning, og koordineringsferdigheter er blitt sentrale (Garrick og Clegg 2000:279). Den manglende organiseringen av kunnskap som profesjonsfeltet tidligere hadde et overordnet ansvar for, skaper et behov for å finne nye måter å organisere og kontrollere arbeid. Dette har blitt en utfordring for arbeidstakere i ulike yrkesgrupper i dagens samfunn (Nerland og Jensen 2007). Tidligere ble kunnskap kvalitetssikret av institusjoner og profesjonelle kollegier, mens den nå mer åpne informasjonsflyten har gjort at enkeltmennesker har mer direkte tilgang til kunnskapen, men da samtidig får individualisert ansvar for kvalitetssikring. Derigjennom har den enkelte kunnskapsarbeideren fått et større ansvar og betydning i forhold til selv å måtte lære seg, strukturere og kvalitetssikre kunnskap.

Det er blant annet dette som reflekteres i det forskere beskriver som en generell trend mot ”outsourcing” av funksjoner som normalt var kontrollert og styrt av ledelse og byråkrati, til

”insourcing” av funksjoner og ansvarsområder til enkeltutøveren eller andre private instanser (Lash 2003). Dette medfører at organisasjoner er nødt til å ta den risikoen det innebærer å gi over kontrollen til kunnskapsarbeiderne. Den enkelte utøver må selv kontrollere og kvalitetssikre kunnskap som de gjør bruk av i eget arbeid. Verken de institusjonaliserte fagmiljøene eller ledelsen i stand til å ta den sentrale rollen som autoritet innen enhver kunnskapsarbeiders kunnskapsfelt. Kunnskapsarbeideren er til dels overlatt til seg selv i å finne ut av hva han/hun trenger å lære seg av kunnskap og må eventuelt delta i produksjonen av den nødvendige kunnskapen selv.

Som en avrunding på bakgrunnen for oppgavens problemstilling er det interessant å se hvordan populariseringen av lærende organisasjoner har bidratt til den økende debatten om læring i arbeidslivet (Antonacopoulou m. fl 2006). Denne debatten kan sies å ha forflyttet seg fra å være en debatt om hvordan å forbedre formell og uformell læring på arbeidsplassen, til et fokus på hvordan læring kan integreres i daglig arbeid. Hvordan kan vi oppnå levedyktige og fornyende organisasjonelle ressurser samtidig som vi tillater læring å bli en drivende kraft bak menneskelig engasjement med de utfordringer arbeidslivet tilbyr?

Læringsdriv blir i så måte et stikkord. Det har vært en debatt som har pågått lenge hvor mange (Stone m.fl. 2008) peker på at motivasjon kommer fra selvet, ikke fra et ønske om ytre belønning. Dette gjelder kanskje i særlig grad når det er snakk om å motivere til effektiv læring. Læring kan være vanskelig å måle, spesielt i en tid der lederne ikke nødvendigvis er den øverste fageksperten. En rekke motivasjonsteoretikere fremmer en ledelsesstrategi hvor ledere bemyndiger ansatte, understøtter deltakelse i beslutninger, og støtter selvinitiering og autonomi. Mange ledere og akademikere gjentar dette mantraet, noen fremholder til og med at det er gammelt nytt. Men når forskere har besøkt organisasjoner, finner de ledere som gjentar mantraet, men feiler i å praktisere det (ibid). Det er dette som er konteksten problemstillingen må sees ut ifra. Spørsmålet om hvordan man kan legge til rette for egeninitiert læring er i aller høyeste grad relevant for å kunne imøtekomme kunnskapsarbeideres krav til kunnskapsfornyelse uten lederes og profesjoners mulighet til å instruere og kvalitetssikre hva som er relevant kunnskap.

1.3. Sammenfatning

Dagens samfunn er i mye større grad enn før både preget av og avhengig av kunnskap. Markedet etterspør løsninger hvor formelt tilegnet kunnskap ikke lenger holder. Vi lever i et samfunn med behov for gode løsninger for hvordan kunnskapsarbeidere skal klare å innhente nødvendige kunnskapen. Forskning imøtekommer utfordringen ved å peke mot flatere organisasjoner hvor desentralisering av ansvar til den enkelte kunnskapsarbeider er nødvendig. Lederen blir i stor grad mer en tilrettelegger enn en kvalitetssikrer, og fagfeltene mer en sparringspartner enn en løsningsgiver. En slik utvikling kan ha ulike konsekvenser for kunnskapsarbeideren. Han/hun kan oppleve både hjelpsløshet og utvise motstand, men kan også tilegne seg nye mestringsstrategier for å imøtekomme de nye arbeidsoppgavene. Kunnskap og kompetanseutvikling kan sies å være en vesentlig del av de nye oppgavene, spesielt i kunnskapsintensive organisasjoner. Derfor vil jeg adressere denne utfordringen ved å se hvordan kunnskapsintensive organisasjoner kan tilrettelegge for læringsdriv, og derigjennom bidra til kunnskapsarbeideres kompetanseutvikling. For å kunne legge til rette for læringsdriv er det av betydning å forstå sentrale vilkår for læringsdriv først. Derfor vil jeg benytte det sosialpsykologiske og det kunnskapssosiologiske perspektivet i hvert sitt kapittel for å undersøke mulige vilkår.

2. Relasjonen mellom individet og det sosiale miljøet:

Et sosialpsykologisk perspektiv

For å få en innsikt i hvordan relasjonen mellom individet og det sosiale miljøet påvirker en arbeidstakers læringsdriv vil jeg hovedsakelig anvende en teori kalt selvbestemmelsesteorien (SDT – Self Determination Theory). Denne teorien har et sosialpsykologisk perspektiv som er det første av de to teoretiske perspektivene jeg vil benytte for å undersøke vilkårene for læringsdriv. Det jeg vil undersøke er hvilke sentrale vilkår i relasjonen mellom arbeidstakeren og organisasjonen man må ta hensyn til for å utvikle læringsdriv. Jeg vil også forsøke å forstå hvorfor disse vilkårene er sentrale. Dette gjør jeg for lettere å gjenkjenne faktorer som understøtter læringsdriv når jeg skal foreta den empiriske analysen. For å forstå dette er det nødvendig å se nærmere på selvbestemmelsesteorien som sådan, og undersøke hvordan denne teorien kan kobles til min problemstilling. Derfor vil jeg først presentere teorien og deretter gå nærmere inn i de ulike relevante bestanddelene i SDT.

SDT er en empirisk basert teori over menneskets motivasjon, utvikling, og helse. Det er en makroteori som fokuserer på menneskelig handling, og i hvilken grad disse er selvbestemte. Det vil si i hvilken grad personer tilslutter seg sine handlinger på det høyeste nivå av refleksjon, og engasjerer seg i handlingene med en sterk opplevelse av eget valg. SDT er basert på en organistiskdialektisk metateori. Det som menes med organistiskdialektisk er at teorien bygger på et syn på mennesker som aktive organismer, med tilbøyeligheter mot psykologisk vekst og utvikling, som strever etter å mestre utfordringer og integrere deres erfaringer i en sammenhengende følelse av selv. Viktig å merke seg er at det ikke er noen automatikk i denne tilbøyeligheten, men at den krever pågående næring og støtte fra det sosiale miljøet for å fungere effektivt. Det vil si at den sosiale konteksten kan enten støtte eller hindre de naturlige tilbøyelighetene til individets aktive engasjement og psykologiske vekst. Det er denne forutsetningen som fører til en dialektikk mellom det aktive individet og den sosiale konteksten, og som er basisen for SDTs prediksjoner om handling, erfaring, og utvikling (Deci og Ryan 2000).

Næringen for en sunn utvikling er spesifisert gjennom konseptet om psykologiske basisbehov. Disse er iboende, universelle, og essensielle for helse og velvære. I den grad behovene blir tilfredsstilt vil individer fungere effektivt og utvikle seg i en positiv retning, men i den grad behovene blir hindret, vil individer utvise tegn til ubehag og mindre optimale handlingsstrategier. De mørkere sidene av menneskets natur og erfaringer forstås gjennom basisbehov som har blitt hindret.

SDT er opprinnelig utviklet av professor Edward L. Deci og Richard M. Ryan. Deci og Ryan begynte sin forskning allerede på 1970-tallet, og den første omfattende publiseringen kom i midten av 1980-tallet (Deci og Ryan 1985). I løpet av denne tiden har teorien utviklet seg og knyttet til seg stadig nye tilhengere. Det har vært flere internasjonale konferanser, hvor den siste ble holdt i mai 2007 ved universitetet i Toronto. 300 personer fra 23 land møtte opp og 71 artikler ble presentert. Neste konferanse er tiltenkt Belgia i mai 2010². Innenfor SDT har det i den senere tid skjedd en voldsom økning av anvendt forskning innen ulike domener som jobb, parforhold, oppdragelse, utdanning, virtuelle miljøer, sport, bærekraftighet, helse og omsorg, og psykoterapi (Deci og Ryan 2008a:128). SDT er derfor nå i en meget spennende fase, hvor forskere produserer et stadig større empirisk grunnlag for å se relevansen av denne teorien i praksis.

Det som skiller SDT fra mange andre motivasjonsteorier, er at den differensierer ulike typer motivasjon ved å se på graden av autonomi og type regulering, i motsetning til flere andre motivasjonsteorier som først og fremst kun skiller indre og ytre motivasjon. Som en makroteori på menneskelig motivasjon adresserer SDT grunnleggende temaer som personlighetsutvikling, selvregulering, universelle psykologiske behov, livsmål og ambisjoner, energi og vitalitet, ubeviste prosesser, relasjonen mellom kultur og motivasjon, det sosiale miljøets påvirkning på motivasjon, affekt, handling, og velvære (ibid). Selv om flere av disse temaene er mer eller mindre påvirket av hverandre, vil jeg først og fremst se på det sosiale miljøets påvirkning av motivasjon da det er direkte knyttet til min problemstilling. Videre vil jeg også gå nærmere inn i temaet universelle psykologiske behov da dette temaet tar for seg selve forutsetningene for

² Informasjonen er innhentet fra nettsiden <http://www.psych.rochester.edu/SDT/conference/index.php> som er Deci og Ryans egen nettside for distribusjon av informasjon om SDT.

motivasjon, og derigjennom bidrar til forståelsen for hvorfor relasjonen mellom det sosiale miljøet og individet påvirker individets motivasjon.

SDT har fire miniteorier som ble utviklet for å forklare et sett av motivasjonsbaserte fenomen som oppsto fra laboratorie- og feltforskning.

- "Cognitive evaluation theory" tar for seg sosiale konteksters påvirkning på indre motivasjon.
- "Organismic integration theory" adresserer konseptet om internalisering spesielt i forhold til utviklingen av ytre motivasjon.
- "Causality orientation theory" beskriver individuelle forskjeller i folks tendenser til selvbestemt handling og hvordan de orienterer seg i forhold til miljøet på en måte som understøtter deres selvbestemmelse.
- "Basic needs theory" utdyper konseptet om menneskers psykologiske basisbehov som beskrevet over, samt relasjonen mellom basisbehov og psykologisk helse og velvære.

Samlet sett konstituerer disse miniteoriene selvbestemmelsesteorien (Deci og Ryan 2000).

Ettersom basic needs theory forklarer en del av forutsetningene for de andre teoriene, starter jeg med å utdype denne. Jeg vil ikke gå dypere inn i cognitive evaluation theory da denne teorien først og fremst omhandler indre motivasjon, og ikke ytre autonom motivasjon samt andre aspekter som er relevante for å forstå sentrale vilkår for læringsdriv. Jeg vil heller ikke inkludere causality orientation theory i nevneverdig grad da denne teorien først og fremst bidrar til å forstå individuelle forskjeller, noe jeg tidligere har avgrenset meg vekk fra grunnet oppgavens omfang. Derimot er organismic integration theory meget relevant. Når jeg avslutningsvis tar opp denne, vil jeg integrere de relevante aspektene fra de andre miniteoriene for å skape grunnlaget for SDT-perspektivet i denne oppgaven.

2.1. BNT – Basic needs theory

Basic needs theory er en teori om hvordan ulike grunnleggende psykologiske behov påvirker mennesket. Påstanden om disse psykologiske behovene er ikke en antagelse, men et teoretisk postulat som ble formulert fordi det bidro som en tolkning av diverse empiriske resultat. Ifølge

teorien vil tilfredsstillelse av psykologiske basisbehov konstituere den sentrale psykologiske prosessen, hvilket indre motivasjon, integrerende tendenser, samt etterstrebelser av å nå indre mål, er fasilitert (Deci og Vansteenkiste, 2004:26).

Hva er det Deci og Ryan legger i psykologiske basisbehov? Vanligvis benyttes behov for å beskrive så og si enhver motiverende kraft, inkludert ens begjær, mål, ønsker eller verdier, uavhengig om disse er implisitte eller selvattribuerte (McClelland, Koestner, og Weinberger, 1992). I denne sammenheng blir behov et konsept om ens bevisste eller ubevisste ønsker eller mål. En annen måte å definere behov på er å referere til betingelsene for et individs vekst og integritet. Ved å ekskludere de biologiske behovene og sette kriteriet forutsetninger for vekst og integritet, blir behovsdefinisjonen mye mer avgrenset. Det er denne definisjonen av psykologiske basisbehov Deci og Ryan benytter seg av (Ryan 1995:410). Det er også denne definisjonen av psykologiske basisbehov jeg vil benytte videre i oppgaven.

Kjernen til SDT er postulatet om at mennesker har tre iboende psykologiske basisbehov: 1) Kompetanse – troen på at man har evnen til å påvirke viktige utfall, 2) Sosial tilhørighet – opplevelsen av å ha tilfredsstillende og støttende sosiale relasjoner, 3) Autonomi – opplevelsen av å handle med en følelse av valg og selvbestemmelse (Deci og Ryan 2008b). Slik sett kan man hevde at autonomi er mye av det samme som Nygård (1993:35) definerer som handlingskontroll. Det som er viktig er fokuset på opplevelsen av handlingskontroll, ikke om man har handlingskontroll mer objektivt sett ut ifra bindinger i den enkelte situasjonen. Kompetanse kan man med en viss rett trekke opp mot resultatkontroll slik Dweck (1999:37-28) beskriver det. Resultatkontroll handler nemlig om faktisk å kunne påvirke en situasjon i forhold til ønskede resultat, i motsetning til handlingskontroll som kun innebærer at man kan velge om man vil handle eller ikke. En viktig presisering er at autonomi ikke nødvendigvis sidestilles med individualisme. Innen SDT refererer autonomi ikke til å være selvstendig, uavhengig, eller egoistisk, men heller opplevelsen av valgfrihet uavhengig av om man er selvstendig eller ikke. Faktisk har man funnet en sterkere korrelasjon mellom kollektivistiske holdninger og autonomi, enn individualistiske holdninger og autonomi (Deci og Ryan 2000).

Et utgangspunkt for SDT er at behovene for kompetanse, sosial tilhørighet og autonomi er universelle, og konstituerer næringen som er nødvendig for proaktivitet, optimal utvikling og psykologisk helse for alle mennesker. Det vil si at behovene ikke er lærte, men er et iboende aspekt i menneskets natur og derfor finnes på tvers av kjønn, kultur, og tid for å fremme optimal fungering. I den grad behovene blir hindret resulterer det i nedsatt fungering (Deci og Vansteenkiste, 2004:25) Det er her den tidligere nevnte dialektikken mellom iboende behov og sosial påvirkning, kommer inn. Et viktig poeng er at folks adferd ikke er direkte rettet mot disse behovene, men heller det at de gjør det de finner interessant og personlig meningsfylt, og opplever behovstilfredsstillelse gjennom dette.

Ved å kjenne til behovene for kompetanse, sosial tilhørighet, og autonomi, kan man lettere vurdere om en kontekstuell faktor, som belønning, mulighet for valg, prestasjonsevaluering eller lignende, vil tilfredsstille disse behovene. Slik kan man tilrettelegge den faktorens påvirkning på motivasjon, adferd, følelser og velvære (Deci og Ryan, 2008b:183). I forhold til oppgavens problemstilling kan behovene derigjennom bidra til å forstå sentrale vilkår for læringsdriv. For å forstå hva slags motivasjon som understøtter et vedvarende læringsdriv uten et sterkt ytre press, er det imidlertid relevant å se på SDTs skille mellom kontrollert og autonom motivasjon slik det fremgår i Organismic integration theory.

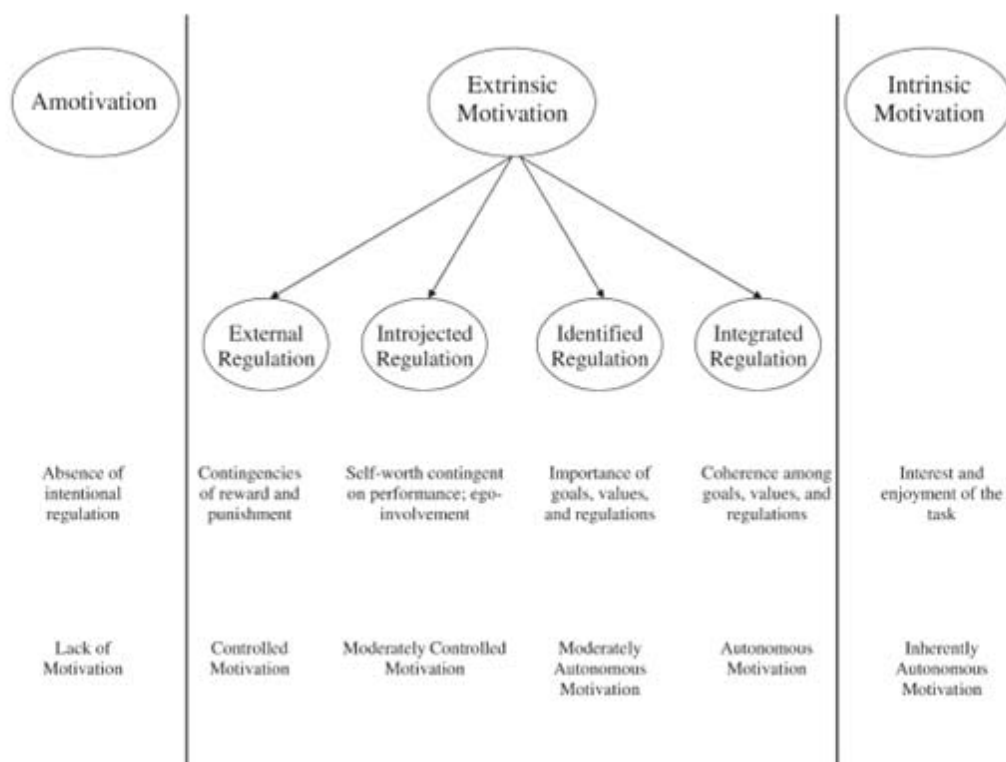
2.2. Organismic integration theory

Organismic intergration theory (OIT) omhandler ulike former for motivasjon og de kontekstuelle faktorene som enten hindrer eller fremmer internalisering og integrering av reguleringen for disse handlingene (Deci og Ryan 2000:71). I tilknytning til oppgavens problemstilling er det relevant å undersøke hvilke former for motivasjon som understøtter et vedvarende læringsdriv, og hvilke vilkår som må ligge til grunn for å utvikle denne typen motivasjon. For å få en innsikt i OIT er det fornuftig å se på Deci og Gagne (2005:336) sin modell (Figur 1).

Modellens øverste "linje" viser en skala over motivasjonens opprinnelse, fra ingen motivasjon, ytre, til indre motivasjon. Her er det viktig å ta med seg at SDT opererer med et motivasjonsbegrep som inkluderer både retning og energi. Det vil si at selv om en handling

utføres, nødvendigvis gjennom en eller annen form for energi, er det ikke en motivert handling så lenge den mangler et retningsgivende motiv. Handlinger uten et retningsgivende motiv er det som kalles amotivert handling.

Fra venstre i motivasjonsskalaen er amotivasjon, en tilstand hvor man mangler intensjonen til å handle. Amotivasjon kommer av at man ikke verdsetter en aktivitet, ikke opplever en selv kompetent nok til å utføre den, eller ikke forventer at aktiviteten fører til et ønsket utfall (Deci og Ryan 2000:72). Deretter kommer fem klassifiseringer av motivert adferd. Helt i høyre enden av skalaen er indre motivasjon. Denne er fullt ut autonom, og representerer et prototypisk tilfelle av selvbestemmelse. I motsetning til indre motivasjon, dekker ytre motivasjon resten av skalaen i mellom indre motivasjon og amotivasjon, og varierer i hvilken grad de reguleres autonomt (ibid). Den nest nederste linjen tar for seg hva som regulerer adferden. Det som er interessant er hvordan ytre motivasjon er inndelt i fire ulike kategorier i forhold til hva som regulerer adferden og det er disse jeg nå vil gå nærmere inn på fra venstre til høyre.



Figur 1: Modell som beskriver ulike typer motivasjon, hvordan disse er regulert, samt om disse fører til mangel på motivasjon eller grad av kontrollert versus autonom motivasjon (ibid).

De ytre motiverte handlingene som er minst autonome er eksternt regulerte. Slike handlinger utføres for å tilfredsstille et eksternt krav eller belønningstilfelle. Individer opplever eksternt regulerte handlinger som kontrollerte eller fremmedgjorte, og deres handlinger attribueres eksternt (Nygård 1993:35, Weiner 1980:347, 362, 392). Ekstern regulering er den type motivasjon operante teoretikere fokuserer på (Deci og Ryan 2000:72-73).

Den andre typen av ekstern motivasjon er den som blir kalt "introjected regulation" (introjisert regulering). "Introjection" handler om at det er en type indre tvang. Disse handlingene er typisk regulert av skyld, angst, eller å oppnå egoforsterkning som for eksempel stolthet. Man handler for å opprettholde ens egen selvfølelse. Selv om reguleringen skjer innenfra, vil ikke handlingen nødvendigvis bli internt attribuert ettersom man ikke opplever noen særlig grad av valg (ibid).

En mer autonom form for ytre motivasjon er regulering gjennom identifikasjon. Identifikasjon reflekterer en bevisst verdisetting av adferdsmål eller regulering, slik at handlingen aksepteres eller eies ved å være personlig viktig. Den mest autonome formen for ytre motivasjon er integrert regulering. Integrering skjer når identifiserte reguleringer er fullstendig assimilert i en selv. Det vil si at reguleringene har blitt evaluert og brakt inn i kongruens med ens andre verdier og behov. Handlinger karakterisert av integrert motivasjon deler mange kvaliteter med indre motivasjon. De er fortsatt eksternt motivert fordi de utføres på grunn av sin instrumentelle verdi, og ikke av sin egenverdi (ibid). Likhetene er derimot først og fremst at både integrert regulerte handlinger og indre regulerte handlinger er autonome. Det vil si at adferden er selvbestemt da retningen for handlingen er valgt i overensstemmelse med enten handlingens egenverdi, eller i overenskomst med ens egne verdier og mål.

Poenget med OIT er at etter hvert som personer internaliserer reguleringer og assimilerer det til "the self", erfarer de en større grad av autonomi i deres handlinger. Deci og Ryan (ibid) tenker ikke nødvendigvis at denne internaliseringen må skje gjennom å gå fra steg til steg frem mot indre motivasjon. Derimot tenker de at man kan internalisere nye adferdsreguleringer uavhengig av hvor man er på autonomiskalaen, basert på både tidligere erfaringer og nåværende situasjonsfaktorer (Ryan 1995).

Et viktig spørsmål for utviklingen av læringsdriv innen denne teorien blir hvordan man får til denne internaliseringen? Hvordan fremmer man autonom regulering for ytre motivert adferd? Her kommer linken mellom OIT og BNT. Deci og Ryan (2000) fremholder at siden ytre motivert adferd ikke er typisk interessant, så er hovedgrunnen til at adferden utføres signifikante andre. Det er her behovet for sosial tilhørighet tenkes å spille en rolle. Dermed er det mer sannsynlig at internalisering skjer når en opplever tilfredsstillende og støttende sosiale relasjoner. Videre tenkes behovet for kompetanse å spille en rolle. Folk vil i større grad adoptere aktiviteter som relevante sosiale grupper verdsetter, når de føler seg kompetente i forhold til disse aktivitetene. Avslutningsvis, men vel så viktig for internalisering, er opplevelsen av autonomi.

Konteksten kan fremme ekstern regulering hvis det er tilstrekkelig belønninger eller trusler og personen opplever seg som kompetent nok til å utføre oppgaven. Konteksten kan fremme introjisert regulering hvis en relevant referansegruppe verdsetter aktiviteten og personen føler seg kompetent og tilknyttet denne gruppen. Derimot er det kun kontekster som er autonomistøttende, som kan fremme autonom regulering. Slik kan personen oppleve å føle seg kompetent, tilknyttet, og autonom. Å integrere en regulering krever at individet må forstå meningen med den, og integrere denne i forhold til hans/hennes egne verdier og mål. En slik holistisk prosessering (ibid) er fasilitert gjennom en opplevelse av valgfrihet og frihet fra eksternt press til å handle eller tenke på en bestemt måte. Derigjennom muliggjør autonomistøtte at individer aktivt transformerer verdier inn i deres egne.

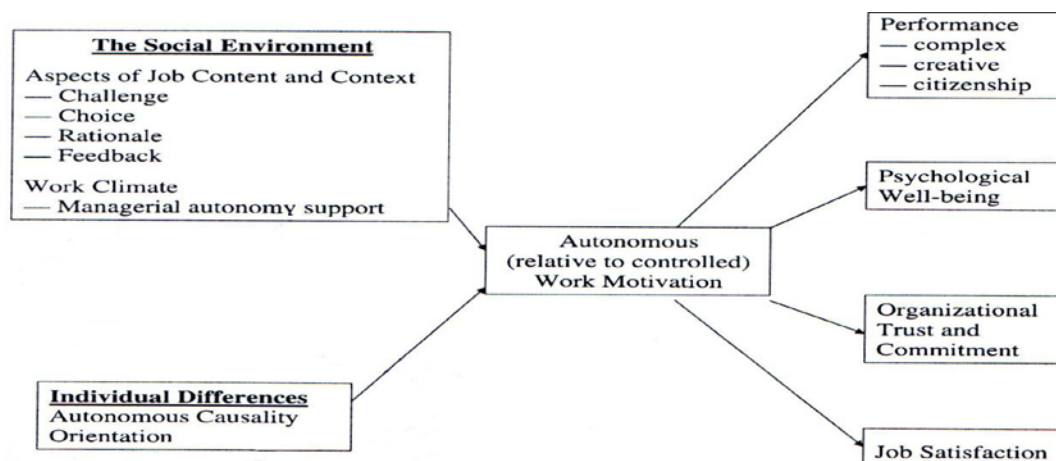
Idealistisk sett kan man ha ambisjoner om å tilrettelegge for indre motiverte medarbeidere i enhver jobbsammenheng, men et snevert fokus på kun indre motivasjon kan være urealistisk i forhold til mange arbeidsoppgaver. Når arbeidsoppgaver blir mindre interessante, er indre motivasjon lite relevant. Derfor vil de mest selvbestemte formene for ekstern motivasjon tenkes å føre til de beste resultatene (Vallerand m.fl. 2008:259). På bakgrunn av dette resonnementet er det forskjellen mellom autonom og kontrollert motivasjon som er vesentlig i tilknytningen til oppgavens problemstilling, mer enn skillet mellom ytre og indre motivasjon.

Autonom motivasjon generelt har blitt påvist å ha en rekke positive konsekvenser, fra mer effektiv adferd, til større frivillig utholdenhet, økt individuell velvære, og bedre assimilering av

individet i forhold til individets gruppe (Deci og Ryan 2000:72). Indre motiverte medarbeidere jobber på grunn av engasjement, lyst og interesse. Integrert regulering forekommer når mennesker tar fullt og helt opp i seg viktigheten av jobben selv om de ikke opplever den som interessant i seg selv (Deci m.fl. 1994). Integrert regulering og indre motivasjon er også funnet å korrelere med proaktivt engasjement i jobb (Gagne og Deci 2005; Gagne et al., 2000) og høye nivåer av psykologisk helse (Baard et al. 2004; Deci et al., 2001).

2.3. Vilkår for læringsdriv

Ved å ta hensyn til vilkårene for autonom motivasjon viser gjennomgangen av dette teoretiske perspektivet til noen sentrale faktorer som er viktige for å oppnå et læringsdriv som vedvarer over tid. Man må ta hensyn til basisbehovene. Som tidligere nevnt er SDT blitt brukt i en rekke ulike felt, fra sport til utdanning og arbeidslivet. Da problemstillingen omhandler kunnskapsarbeidere i kunnskapsintensive organisasjoner er det interessant å undersøke hvordan SDT har blitt brukt i arbeidslivet. Deci og Gagne (2005:347) har utviklet en modell som viser forutsetningene for at arbeidere kan bli selvdrevne, samt konsekvensene til selvdrevne former for motivasjon (Figur 2).



Figur 2: Sammenhangsmodell som viser miljøfaktorer og individuelle forskjeller som forutsetninger for autonom motivasjon, samt hvilke konsekvenser autonom motivasjon er assosiert med i jobbsammenheng (ibid).

Det denne modellen viser er de miljømessige og personlige forutsetningene (boksene til venstre) til autonom motivasjon (boksen i midten), samt effektene av autonom motivasjon i

jobbsammenheng (boksene til høyre). Det er boksene til venstre som kan bidra til forståelsen av sentrale vilkår for læringsdriv i arbeidslivet. Under individuelle forskjeller er det den oppbygde orienteringen mot enten å tillegge seg selv årsaken til handling eller å oppleve seg som ytrestyrt, som er den vesentlige forskjellen og forutsetningen i denne modellen. I tilknytning til individuelle forskjeller er det mye relevant litteratur man kan trekke inn. Det er for eksempel individuelle forskjeller mellom å ha et mer konstruktivistisk eller mer deterministisk menneske syn (Nygård 1993:229-230) (Skinner 1976) (Kelly 1955:3-4), til hvilke innarbeidede skjemaer (Hogg & Vaughan 2005:121) en har i forhold til egen handlingskraft og resultatkontroll, og derigjennom selvforsterkende attribueringsystem (Weiner 1980:347) (Heckhausen m.fl. 1985:162). Hvis man ikke tar hensyn til individuelle forskjeller kan det skapes urealistiske forventninger når man skal forsøke å implementere tiltak for å utvikle læringsdriv. Det kan få negative konsekvenser hvis det oppstår en diskrepans mellom hva den enkelte kunnskapsarbeider faktisk utvikler av læringsdriv, og hvilke forventninger kunnskapsarbeideren har til utvikling av læringsdriv (Higgins 1987). Denne oppgaven vil ikke gå inn på individuelle forskjeller utover den korte gjennomgangen her grunnet oppgavens omfang. Det bør imidlertid poengteres at man må ta hensyn til individuelle forskjeller når man skal legge til rette for læringsdriv i kunnskapsintensive organisasjoner.

Boksen over individuelle forskjeller treffer mer direkte oppgavens problemstilling. Denne viser hvilke faktorer i det sosiale miljøet som er vilkår for autonommotivasjon. Her ser man også en sammenheng mellom disse vilkårene og basisbehovene. Den første delen omhandler fire aspekter ved jobbinnholdet og jobbkonteksten. Det første aspektet er utfordring. Det kan sees i forhold til behovet for kompetanse og at en kunnskapsarbeider må oppleve en passende læringsutfordring for å utvikle læringsdriv. Det neste er valgfrihet, som kan knyttes opp mot behovet for autonomi. I en organisasjon kan det i forbindelse med læring for eksempel være valgfriheten til å velge hva man vil spesialisere seg i. Det tredje aspektet er rasjonale. Dette henger sammen med behovet for å forstå meningen med en oppgave. I tilknytning til læring kan det være hvorfor man skal lære seg noe, for eksempel hva denne læringen kan bidra med i arbeidet. Det å ha en rasjonale for læring er spesielt viktig om man ikke er indre motivert for å kunne internalisere læringsdrivet. Det fjerde punktet tar for seg tilbakemeldinger. Dette kan knyttes til behovet for sosial tilknytning og et støttende arbeidsmiljø som hjelper til i læringsprosesser. Den andre delen

omhandler jobbklimaet, og da spesielt en ledelse som understøtter autonomi. I forbindelse med vilkår for læringsdriv kan det være en ledelse som gir rom for medbestemmelse, for eksempel om kunnskapsarbeiderne i organisasjonen har mulighet til å påvirke hvilke områder organisasjon skal videreutvikle seg innenfor, hva som trengs å satses på av læringsområder, og lignende.

Basert på redegjørelsen av SDT's teorisyn vil jeg benytte fire kategorier i analysen av empirien for å prøve ut teorien som forståelsesramme for vilkår for læringsdriv. De fire kategoriene er 1) Sosial tilhørighet og støtte, med fokus på tilbakemeldinger i forbindelse med læring, deling av kunnskap og hjelp under læringsprosessen. 2) Tilpassede utfordringer, med fokus på muligheter til å få lettere eller vanskeligere, flere eller færre læringskrav. 3) Valgfrihet og medbestemmelse, med fokus på muligheter til å påvirke hva som skal læres, metodefrihet i hvordan det skal læres og lignende. 4) Rasjonale for læring, med fokus på hvordan organisasjonen kommuniserer meningen med læring og hvordan arbeidstakere opplever mening.

2.4. Sammenfatning

Relasjonen mellom det sosiale miljøet og individet kan bidra til å forstå sentrale vilkår for læringsdriv. Selvbestemmelsesteorien viser hvordan psykologiske basisbehov i møte med det sosiale miljøet enten kan bli hindret eller tilfredsstilt. Dette vil igjen påvirke hva slags motivasjon individet utvikler. For å oppnå et vedvarende læringsdriv bør man forsøke å utvikle autonom motivasjon. Det er en motivasjonsform som kan oppstå gjennom tilfredsstillelsen av de psykologiske behovene, i møte med det sosiale miljøet, og derigjennom utvikle et læringsdriv som internaliseres i kunnskapsarbeideren. Slik sett vil denne læringen være selvdrevet, i motsetning til kunnskapsdrevet læring som jeg nå vil gå nærmere inn på. Mens selvbestemmelsesteorien er tydelig rettet mot det sosiale miljøet i en organisasjon, vil det neste teoretiske perspektivet kunne bidra med en forståelse for hvordan kunnskap, og organiseringen av kunnskap, kan være vilkår for læringdriv.

3. Relasjonen mellom individet og kunnskap:

Et kunnskapssosiologisk perspektiv

Den følgende teoripresentasjonen vil legge Karen Knorr Cetinas kunnskapsforståelse til grunn, og med spesiell vekt på begrepene epistemiske kulturer og kunnskapsobjekter. Knorr Cetina har et kunnskapssosiologisk perspektiv som kan bidra til å belyse hvordan relasjonen mellom individet og kunnskap påvirker en arbeidstakers læringsdriv. Det jeg vil undersøke er hvilke sentrale vilkår i relasjonen mellom arbeidstakeren og kunnskap man må ta hensyn til for å utvikle læringsdriv. På grunnlag av denne undersøkelsen kan jeg lage kategorier til bruk under den empiriske analysen.

For å få innsyn i Knorr Cetinas kunnskapsforståelse er det nødvendig å forstå det kunnskapssosiologiske perspektivet. Mens det sosialpsykologiske perspektivet presentert i kapittel 2 først og fremst belyser relasjonen mellom individet og det sosiale miljøet i organisasjonen, gir det kunnskapssosiologiske perspektivet muligheten til å forstå hvordan egenskaper ved kunnskap og kunnskapskulturer utover organisasjonens rammer, kan være et utgangspunkt for læringsdriv.

Jeg vil derfor introdusere Knorr Cetinas teorier om epistemiske kulturer og kunnskapsobjekter før jeg presenterer de delene av hennes teorier som er mer direkte anvendbare i forhold til min problemstilling. Epistemiske kulturer danner en overordnet forståelsesramme for hvordan kunnskapens konkrete aktivitetsuttrykk interagerer med kulturelle og samfunnsmessige forhold. Kunnskapsobjekter betegner den åpne, spørsmålsgenererende og uferdige tilstand som karakteriserer kunnskapsmessig interaksjon med objekter underveis i utviklingen av ny kunnskap (Knorr Cetina 2001:181). Det er nettopp kunnskapens aktive og relasjonelle fremtredelsesformer som gjør at arbeid med kunnskapsobjekter kan være sentrale vilkår for kunnskapsdrevet læring.

3.1. Knorr Cetinas perspektiv på kunnskap

I 1981 utga Knorr Cetina sin første bok *The Manufacture of Knowledge* (Knorr Cetina 1981). Her startet hun med å utvikle et antropologisk syn på kunnskap (Knorr Cetina 1981:152). Frem til i dag har hun fortsatt med dette arbeidet innenfor en konstruktivistisk orientert vitenskapssosiologi, *Science and Technology Studies*. I tråd med denne retningen har Knorr Cetinas forskning i stor grad vært fokusert på de roller objekter og artefakter spiller innenfor kunnskapsarbeideres kunnskapsprosesser (Knorr Cetina 2001).

Hvordan kan kunnskapsarbeideres engasjement med komplekse artefakter på arbeidsplassen fungere som drivere i læring og profesjonell utvikling? Knorr Cetinas begrep om epistemisk kultur og kunnskapsobjekter kan i så måte bidra til å svare på dette spørsmålet.

3.2. Epistemiske kulturer

Begrepet epistemiske kulturer blir primært knyttet til behovet for en ny forståelse av de kunnskapsprosesser som utspiller seg innen et fagfelt. Knorr Cetina fremhever at begrepet disiplin henviser i større grad til et konkret innhold og ikke i tilstrekkelig grad omfatter kunnskapens sosiale, transformative og praksisorienterte kvaliteter. En epistemisk kultur er knyttet til et bestemt ekspertdomene og tar utgangspunkt i de konkrete kunnskapspraksiser som utspilles der (Knorr Cetina 2002:611). Ifølge Knorr Cetina gir det å trekke inn kulturbegrepet en mulighet for en langt mer differensiert og dynamisk forståelse av virksomheten innenfor et kunnskapsfelt. Derigjennom kan man tenke på applikasjon og produksjon av kunnskap på en ny og mer helhetlig måte. En slik forståelse av et kunnskapsfelt gir også mening om vi ser det opp mot bakgrunnskapittelet i denne oppgaven hvor det fremgår at kunnskap ikke lenger eies av fagdisiplinene alene, og at kunnskap nå også utvikles av kunnskapsarbeidere i ulike organisasjoner, også sammen med kunder og i større nettverk.

Knorr Cetina forstår begrepet epistemiske kulturer som en kommunikativ instans der kunnskap både genereres og uttrykkes på ulike nivåer innenfor og utover det aktuelle fagfeltet. Hennes epistemiske kulturbegrep søker å favne den kompleksitet som kjennetegner makroperspektivet. Samtidig retter hun oppmerksomheten mot det rike mangfoldet av epistemiske subkulturer slik de

konkret utspiller seg i praksis. Det er de konkrete epistemiske subkulturer og praksiser som tilsammen skaper den kollektive kunnskapen som kunnskapssamfunnet bygges på.

Knorr Cetinas bidrag er blant annet denne utvidelsen av kunnskapsperspektivet. Fokuset er ikke på kunnskap som noe fastsatt hvor kun et heller adskilt ekspertvelde utvikler all ny kunnskap. Derimot er det kunnskapens rolle i et helhetlig kunnskapsfelt som er relasjonelt, aktivt og har en transformativ karakter som er interessant. Det vil si at kunnskapen er i stadig endring i et dialektisk forhold med ulike deltakere innen ethvert kunnskapsfelt, og kunnskapen har i seg selv påvirkning på hvordan deltakere perspektiverer og relaterer seg til feltet. Det epistemiske kulturbegrepet viser til et dynamisk felt der kunnskapens handlinger kommer i forgrunnen. Begrepet transparens er sentralt (Knorr Cetina 2002:620-623). Med transparens menes at kunnskapsaktiviteten dokumenteres og tilgjengeliggjøres. I en epistemisk kultur skapes og kommuniseres kunnskap i interaksjonen mellom mennesker og objekter, i det faglige fellesskapet og i relasjon til andre fagmiljøer. Således vektlegges kunnskapens transparens, at kunnskapsfeltets deltakere har innsyn i kunnskapsutviklingen, og det kommunikative aspektet, formidlingen mellom ulike kunnskapsdeltakere, kunnskapen og kunnskapsfeltet som sådan. På samme måte som et maskineri omformer og preger sin omgivelse kan også kunnskap forstås som et kun delvis kontrollerbart fenomen. Begrepet epistemisk kultur innebærer derfor at kunnskapen påvirker og forandrer de berørte parter. Slik skapes en sammenheng mellom enkeltmennesker, objekter og samfunnets makroperspektiv. Det er også derfor dette teoretiske perspektivet er interessant. Det utvider selvbestemmelsesteoriens mer avgrensede organisasjonsfokus til å inkludere større nettverk.

3.3. Kunnskapsobjekter

Uten kunnskapsobjekter hadde det heller ikke vært noen epistemiske kulturer, da kunnskapsobjekter er innholdet epistemiske kulturer dreier seg rundt. Kunnskapsobjekter karakteriseres gjennom deres mangel i å være ferdigstilte, avsluttede og komplette (Knorr Cetina 2001). I kontrast til en mer dagligdags forståelse av objekter som materielle ferdigutviklede ting, virker kunnskapsobjekter til å kunne utvikles i det uendelige. Siden kunnskapsobjekter alltid er i en prosess i å bli materielt definert, fortsetter de å tilegne seg nye egenskaper og endre de allerede

eksisterende egenskapene. Derfor kan ikke kunnskapsobjekter ferdigstilles. Videre vil kunnskapsobjekter ofte eksistere i ulike former på samme tid.

For å forstå hva et kunnskapsobjekt er, vil jeg eksemplifisere dette med et dataprogram som objekt, kontra dataprogrammet som et kunnskapsobjekt. Dataprogrammet i seg selv, er et mer eller mindre konkret objekt. Hvis man imidlertid ser på det som et kunnskapsobjekt, ser man på all kunnskapen som er tilknyttet objektet og som kan videreutvikles. Man kan føre ulike statistikker over hvilke deler som blir mest brukt, hvem som benytter seg av dataprogrammet og så videre. Samtidig kan det finnes brukerhåndbøker, anmeldelser og ulike tilbakemeldinger i tilknytning til dataprogrammet. Det kan finnes en rekke forskjellige teorier om ulike programmeringskoder, brukergrensesnitt og lignende som kan belyse andre alternativer, og derigjennom et mulig annerledes kunnskapsobjekt. Således er det en rekke ulike kunnskapsrepresentasjoner som representerer dataprogrammet som kunnskapsobjekt på ulikt vis. Poenget er at alle de ulike representasjonene av dataprogrammet som et kunnskapsobjekt, kan også videreutvikles og forbedres i seg selv, og derigjennom dataprogrammet som objekt. Dataprogrammet kan således være representert på flere forskjellige måter, og selv om dataprogrammet er et konkret objekt, ”fullført” og klar til bruk, vil en programmerer kunne være klar over mangler og ha tanker om forbedringsmuligheter. Ved å perspektivere et dataprogram på denne måten, vil man lettere kunne få øye på ulike egenkaper ved dataprogrammet, og oppdage mulige mangler ved de eksisterende egenskapene. Gjennom kunnskapens mulighet til å perspektivere kunnskapsobjekter, kan det utvikles læringsdriv ut ifra en lyst til å utbedre mangler.

Den åpne og uferdige karakteren som Knorr Cetina knytter til kunnskapsobjektene kan forstås i relasjon til to ulike prosesser som på hver sin måte bidrar til kunnskapsobjektene uferdige og åpne karakter. Disse prosessene er utfoldelse og representasjon (Mathisen 2007). Hver av dem medfører en egen form for åpenhet hos kunnskapsobjektene. Utfoldelse refererer til kunnskapsobjektene evne til å utfolde seg ubegrenset (Knorr Cetina 1997:12). Representasjon innebærer at det oppstår en åpenhet og uavsluttethet ved at kunnskapsobjektene gjennom ulike representasjonsteknikker kan gis forskjellige uttrykk, og at de alltid delvis vil feile og misforstå objektet de forsøker å artikulere (Knorr Cetina & Bruegger 2000). Utfoldelse vil primært være knyttet til kunnskapsprosessens tidsaspekt mens representasjon tilsvarer de romlige, midlertidige

materielle uttrykk fra ulike stadier i prosessen. Begge inkluderer kunnskapsaktivitet og endring i materialitet. Utfoldelse og representasjon vil gjennomgående begge være aktive i kunnskapsprosessen. Sammen påvirker de driv og nyskaping i kunnskapsarbeidet. Samspillet og spenningen mellom mikro-makro, materialitet-symbol, fiksjon-rasjonalitet har en nyskapende funksjon i forhold til fremkomsten av ny kunnskap. Det er gjennom representasjoner av kunnskapsobjekter som perspektiverer kunnskapsobjektene slik at en eller flere av disse spenningene oppstår, som kan føre til at man oppdager eventuelle mangler ved kunnskapsobjektene.

3.4. Vilkår for læringsdriv

Knorr Cetina fremhever kunnskapsobjektens ustabile og mangelfulle fremtoning. Kunnskapsobjektet kan som sagt verken være kun en abstrakt idé eller en gjenstand uten forandring. For å kvalifisere som et kunnskapsobjekt må gjenstanden inngå i en transformerende kunnskapsprosess hvor både det idémessige og det konkrete gjennomgår forandring, som eksemplifisert med dataprogrammet ovenfor. Dette betyr at kunnskapsobjekter stadig vil anta nye uttrykksformer. (Knorr Cetina & Bruegger 2000). Det er her spenningene mellom ulike representasjoner av kunnskapsobjektet kommer inn og som perspektiverer ulike sider ved kunnskapsobjektet og derigjennom skaper muligheten til å se mangler og forbedringsmuligheter. Hvordan kan disse spenningene oppstå i arbeidslivet? En spenning mellom mikro-makro kan kanskje skapes gjennom kunnskap benyttet i et prosjekt, eller i en organisasjon, i forhold til hvordan denne kunnskapen benyttes i dens tilknyttede epistemiske kultur ellers. For eksempel kan spenningen kanskje oppnås gjennom konferanser og lignende på tvers av organisasjoner. Spenningen mellom det symbolske og det materielle kan oppstå gjennom møte med abstrakt og generalisert kunnskap i form av teorier og modeller sett i forhold til den konkrete representasjonen av et kunnskapsobjekt. Spenningen mellom fiksjon og rasjonalitet kan kanskje oppstå i møte med ny teknologi, eller andre representasjoner som kan føre til at man forestiller seg nye muligheter for kunnskapsobjektets egenskaper, eventuelt helt nye egenskaper som enda ikke eksisterer. Man kan kanskje si at avstanden mellom de ulike representasjonene nødvendiggjør en stadig veksling mellom kontekstualisering (mikro, materielle, rasjonalitet) og dekontekstualisering (makro, symbolske, fiksjon) og kan derigjennom bidra til læring.

Eksemplifiseringene ovenfor er kun forslag til hvordan spenninger kan oppstå i en kunnskapsarbeiders arbeidsliv og kan være vilkår for læringsdriv ved at man ser ulike muligheter til fortolkninger og videreutvikling av kunnskapsobjektet. Slik kan representasjoner være ressurser for nysgjerrighet og nye spørsmål. Det handler om en eksplorerende deltagelse med kunnskapsobjekter.

I tillegg til de mer erkjennelsesmessige aspektene av relasjonen beskriver Knorr Cetina hvordan det også kan knyttes emosjonelle bånd til kunnskapsobjekter (Knorr Cetina 2001:178). Knorr Cetina trekker frem at nye objektrelaterte sosiale omgangsformer er i ferd med å oppstå i en tid som ellers gjerne blir forstått som sosialt nedbrytende og oppløsende. Det er gjennom kunnskapsrelasjoner disse nye sosiale formene oppstår. Kunnskapsobjektene evne til å skape bånd av sosial, emosjonell og identitetsdannende karakter kan tenkes å ha motiverende egenskaper. Dannelsen av bånd kan skje av to ulike årsaker. På den ene siden har Knorr Cetina en hypotese om at kunnskapsarbeideren gjennom sitt arbeid med et kunnskapsobjekt vil danne en relasjon med dette. I stedet for en relasjon mellom subjektet og objektet preget av distanse og instrumentalitet, fremholder Knorr Cetina at relasjonen er preget av emosjonalitet og tilknytning (Knorr Cetina 2006). Når kunnskapsobjekter ikke kun er et mål for profesjonelt arbeid, men også som tilknytningsobjekter, vil kunnskapsobjektene stille krav og gi muligheter av relasjonell karakter. Derigjennom kan individer bli knyttet til kunnskapsobjekter, og engasjere seg i relasjonelle dynamikker som har en bindende funksjon. Denne bindende funksjonen kan også tenkes å være et vilkår for læringsdriv. På den andre siden beskriver Knorr Cetina hvordan engasjement og læringsdriv oppstår i ekspertmiljøer preget av et dynamisk og eksplorerende forhold til kunnskap. Slik relateres læringsdriv til kunnskapsobjekter på måter som går ut over praktisk problemløsning eller identifikasjon med et sosialt miljø på arbeidsplassen. Læringsdriv oppstår gjennom prosessene knyttet til formidling, mediering og distribusjon av kunnskap med andre eksperter innen den epistemiske kulturen kunnskapsobjektet utvikler seg innenfor. Disse prosessene kan igjen fungere som drivverk som så å si "innruller" eksperter i sine respektive kunnskapsfelt og gir grunnlag for engasjement i kunnskapsobjektene videreutvikling (Jensen 2008). Denne omgangen med et sosialt miljø utover kunnskapsarbeiderens organisasjon kan

dermed også sees på som et vilkår for kunnskapsdrevet læring, da det er omgang med kunnskap som driver kunnskapsarbeiderne ut i møte med kunnskapskulturen.

Når disse ulike læringsdrivene etableres som et kontinuerlig driv har det oppstått et grunnlag for vedvarende læringsdynamikker, enten det er et erkjennelsesmessig driv, et driv gjennom en tilknytning til kunnskapsobjektet, eller et driv gjennom omgangen med et ekspertfellesskap i arbeidet med kunnskapsobjektet. En felles forutsetning for disse drivene er møter med kunnskap. For å komme i kontakt med nyutvikling i faget stilles det krav til en kunnskapsinfrastruktur, hvor ulike former for representasjoner spiller en viktig rolle. Organisasjonens tilgjengeliggjøring av relevant kunnskap er derfor en forutsetning for å bli drevet av kunnskap, og derigjennom skape et læringsdriv. Dette er spesielt viktig i en tid av kunnskapsoverflod, hvor det trengs sorteringsmekanismer for at kunnskapsarbeidere skal kunne komme i kontakt med relevant kunnskap.

Basert på redegjørelsen av Knorr Cetinas perspektiv på relasjoner mellom individ og kunnskap vil jeg benytte tre kategorier i analysen av empirien for å prøve ut teorien som forståelsesramme for læringsdriv. De tre kategoriene er 1) Tilgjengeliggjøring av relevant kunnskap, med fokus på infrastruktur og sorteringsmekanismer. 2) Eksplorerende deltagelse, med fokus på kunnskapsarbeidernes muligheter til å møte kunnskap utover behovet for praktisk problemløsning der og da. 3) Deltagelse i kunnskapskulturer utover egen arbeidsplass, med fokus på arenaer hvor kunnskapsarbeidere møter andre aktører i kunnskapskulturer.

3.5. Sammenfatning

I dette kapittelet har jeg vist hvordan Knorr Cetinas teorisyn kan være et godt utgangspunkt for å forstå hvordan kunnskap skapes, kvalitetssikres og sirkuleres (Knorr Cetina 2006). Epistemiske kulturer er tilknyttet kunnskapsobjekter, og spres til andre arenaer ved å produsere og distribuere objekter som inkorporerer signifikante egenskaper innen kulturen de opprinnelig kom fra. Disse objektene og prosessene situeres innen maskinerier av kunnskapsproduksjon som innbefatter en rekke sosiale, tekniske, og symbolske elementer som samarbeider innen et gitt domene. Disse maskineriene er de operative kreftene innen epistemiske kulturer og tilfører verktøyene,

mekanismene, logikkene og de retningsgivende prinsippene som kunnskapsprosessene er fundert på (Knorr Cetina 2007).

Ved å perspektivere kunnskap på denne måten kan man få et mer helhetlig syn på hvordan kunnskapsarbeid fungerer og hvordan arbeid med kunnskapsobjekter kan motivere. Det er spesielt tre aspekter som er viktige å trekke frem: 1) Ulike egenskaper ved representasjoner av kunnskapsobjekter kan skape spenninger gjennom å perspektivere et kunnskapsobjekt på ulike måter. Dette er et sentralt vilkår for læringsdriv da det kan brukes som ressurser for å utbedre mangler ved kunnskapsobjektet, og pirre nysgjerrigheten til kunnskapsarbeidere. 2)

Kunnskapsarbeideren kan gjennom sitt arbeid med kunnskapsobjekt danne en relasjon med kunnskapsobjektet. I stedet for en relasjon mellom subjektet og objektet preget av distanse og instrumentalitet, fremholder Knorr Cetina at relasjonen er preget av emosjonalitet og tilknytning.

3) Kunnskapsarbeideren kan gjennom sitt arbeid med kunnskapsobjektet danne relasjoner med aktører i en kunnskapskultur som går ut over det sosiale miljø på arbeidsplassen. Læringsdriv oppstår gjennom prosessene knyttet til formidling, mediering og distribusjon av kunnskap med andre eksperter innen den epistemiske kulturen kunnskapsobjektet utvikler seg innenfor.

Ved å benytte kategoriene fra kapittel 2 og 3 vil jeg nå undersøke hvordan disse kan bidra til å forstå læringsdriv slik det utarter seg i praksis. Videre vil jeg se på det eventuelle samspillet mellom kategoriene og om de overlapper hverandre i særlig grad. Til slutt vil jeg også se om det kan være andre forutsetninger for læringsdriv som fremkommer av empirien og som ikke er dekket av de to teoretiske perspektivene.

4. Et empirisk case

Jeg skal i dette kapittelet benytte et case til å prøve ut hvordan de teoretiske perspektivene kan bidra som en forståelsesramme for læringsdriv til kunnskapsarbeidere i kunnskapsintensive organisasjoner. Å se teoriene opp mot praksis er spesielt interessant ettersom jeg avslutningsvis vil forsøke å komme med noen konkrete anbefalinger om hvordan man bør legge til rette for læringsdriv. For å begrunne dette vil jeg fremlegge en kortversjon av det semantiske teorisynet (Kvernbekk 2005).

Ifølge dette synet omhandler ikke teorier fenomenene direkte, men selekterte parametere som utgjør abstrakte systemer/modeller av virkeligheten/representasjoner. Disse er en slags tolkning/forenkling av virkeligheten. Dette betyr at mange aspekter nødvendigvis faller bort. Derfor er modellene kontrafaktiske; de karakteriserer ikke det faktiske fenomenet, men beskriver i stedet fenomenet slik det ville ha vært om de selekterte parameterne var de eneste som utøvde innflytelse eller var de eneste som fenomenet bestod av. Det er ikke mulig å konstruere teorier som ivaretar alle detaljene ved et fenomen, derfor må man være bevisst på hvilke parametere man har valgt og hvilke konsekvenser dette får for teoriens validitet og anvendelse. Jeg vet ikke hva som er valgt bort da jeg baserer meg på andres teorier basert på deres tidligere forskning. Det er derfor relevant å inkludere empiri for å se hvordan de valgte parameterne fra de teoretiske perspektivene utspiller seg i praksis. Empirien kan gi meg en mulighet til å se etter andre faktorer som kan ha betydning for læringsdriv som ikke er inkludert i teoriene. Da det som sagt er vanskelig å trekke slutninger basert på et enkelt case, kan det likevel bidra med å stille spørsmål og problematisere de teoretiske perspektivene. Ettersom min problemstilling impliserer et mål om å kunne benytte oppgaven til tilretteleggig for læringsdriv vil jeg argumentere for at det er spesielt viktig å inkludere empirien da teoribruk krever at man må (Kvernbekk 2005):

- Kunne teorien man bruker
- Ha kunnskap om situasjonen den skal brukes i
- Kunne sammenholde de to ovennevnte og kunne si noe om avvikene i situasjonen ved å gjenkjenne parametere på tvers av nivåene.

Jeg skal ikke selv trekke kausalitetsslutninger utover de som allerede er trukket i teorien basert på tidligere forskning. Jeg vil i liten grad kunne bekrefte eller avkrefte de teoretiske hypotesene presentert i denne oppgaven, men derimot benytte empirien for å prøve ut de teoretiske perspektivene kvalitativt og fortolkende som redskaper til å forstå og belyse vilkår for læringsdriv.

4.1. Datagrunnlag og analysestrategi

Dybdeintervjuet som benyttes som case er en del av datamaterialet i prosjektet *Learning Trajectories in Knowledge Economies*³ (LiKE) ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Prosjektet består av flere delstudier, deriblant en intervjustudie som følger opp profesjonsutøvere fra fire yrkesgrupper i deres første år i yrkeslivet med fokus på deres kunnskapspraksis og læringsmuligheter. Informantene i denne studien ble trukket fra databasen *StudData*, som administreres fra Senter for Profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo. Totalt 40 informanter ble valgt ut, fordelt på gruppene sykepleiere, allmennlærere, revisorer og dataingeniører. De ble intervjuet første gang våren 2005, og deretter reintervjuet våren 2009. Hovedformålet i det første intervjuet var å undersøke deres forhold til kunnskap samt behov og motivasjon for videre læring i den første fasen i arbeidslivet. Det andre intervjuet fulgte opp disse temaene fire år senere, og satt i tillegg større fokus på organiseringen av kunnskap og læringsmuligheter ved arbeidsplassen samt informantenes deltakelse i kunnskapsutvikling i en større profesjonskontekst. I begge intervjuene har det vært en overordnet målsetning å fremskaffe innsikt i den rollen kunnskap spiller i profesjonsutøveres læring, samt vilkårene for utvikling og opprettholdelse av gode læringsvilkår over tid.

Intervjuet som benyttes som case i denne masteroppgaven er hentet fra den andre intervjurunden som ble gjennomført våren 2009. Intervjuguiden var organisert rundt følgende temaer: Profesjonens kunnskapskultur og deltagelsesmønstre, inkludert tilgjengelige kunnskapsressurser og kollektive strategier for kunnskapshåndtering, Informantenes forhold til videre læring og

³ for mer informasjon, se prosjektets nettside: <http://www.pfi.uio.no/forskning/prosjekt/like/>

kunnskapsutvikling samt Endringer i profesjonen og arbeidskonteksten som følge av internasjonale bevegelser og globalisering. Som grunnlag for å belyse denne oppgavens problemstillinger er det diskusjonen rundt de to første temaene som er benyttet. En oversikt over spørsmålene som lå til grunn for samtalen finnes i vedlegg 1.

Intervjuundersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning og informantene har gitt skriftlig samtykke i å delta. Datamaterialet er anonymisert i transkriberingen.

Jeg valgte å benytte dette dybdeintervjuet da problemstillingen min er å kunne forstå sentrale vilkår for læringsdriv og på denne bakgrunn kunne komme med anbefalinger for tilrettelegging for læringsdriv. Teoriperspektivene er begge relasjonelle av karakter. I kapittel 2 går jeg inn på relasjonen mellom individ og det sosiale miljøet, mens jeg i kapittel 3 går inn på relasjonen mellom individ og kunnskap. For å få innsikt i relasjonene mellom individ, organisasjon og kunnskap, er det derfor naturlig å benytte et intervju som kan gi informasjonsrikt datamateriale. Et kvalitativt intervju som dette er spesielt informasjonsrikt, da det gir muligheter for informanten til å komme med egne betraktninger, innspill og utdypninger utover det man ville fått av et på forhånd strukturert intervju. Det gir også intervjueren muligheten til å ta tak i ulike innspill som kommer opp i intervjusituasjonen, og forfølge disse videre. Dette medfører at forskerens skjønn blir av større betydning, og at intervjuene kan være vanskeligere å se opp mot hverandre da man ikke nødvendigvis stiller nøyaktig de samme spørsmålene. Da jeg kun forholder meg til ett av LiKEs intervjuer, er dette ikke et relevant problem i denne oppgaven. En spørreundersøkelse eller en meget strukturert observasjon med få variabler ville eksempelvis i liten grad kunne gitt nyttig data for å belyse nettopp det dynamiske og relasjonelle. Caset inneholder en mengde meningsfylt datamateriale som kan gi et dypere innblikk i hvordan læringsdriv oppleves og hvordan det skapes, basert på informantens erfaringer og kunnskap. Gjennom informantens beskrivelser får man informasjon om hans erfaringer, følelser og handlinger i forhold til intervjutemaene. Informanten oppdager selv nye sammenhenger i løpet av intervjuet og ser ny mening i hva han erfarer og gjør på grunnlag av spontane beskrivelser (Kvale og Brinkmann 2009:189-199).

Som alle metoder, har også dybdeintervju en rekke sider som kan være problematiske i forhold til dataens bruksverdi og gyldighet. Da man som forsker selv ikke direkte observerer virkeligheten man forsøker å få innsikt i, er man prisgitt informantens karakteristikk av virkeligheten. Det jeg derimot er interessert i er læringsdriv som ikke kan observeres direkte. Derfor er det ikke virkeligheten i seg selv som er relevant, men heller informantens egne opplevelse og erfaringer. Derfor er ikke validitet i form av informantens eventuelt troverdige beskrivelse av virkeligheten relevant. En mulig feilkilde er heller om informanten gir troverdige og gode beskrivelser av sine opplevelser og erfaringer. Med dette vil jeg rette fokuset på hvor pålitelig denne dataen er. For å belyse gyldigheten av dette datamaterialet kan det være fornuftig å se på dataenes troverdighet (Lincoln og Guba 1998). For å sikre at man får et godt bilde av virkeligheten man forsøker å få innsikt i, trengs en vedvarende involvering, vedvarende observasjon, triangulering og kollegadrøfting. Jeg tar utgangspunkt i ett intervju som jeg ikke har foretatt selv og har ingen form for triangulering. Derimot har jeg deltatt i forskermøter der datamaterialet har vært diskutert og kontinuerlig drøftet analysen med min veileder. Samlet sett medfører dette begrensninger for hvilke slutninger jeg kan trekke basert på dette materialet, noe jeg vil komme tilbake til.

Når det kommer til valg av analysestrategi har jeg foretatt en teoretisk drevet analyse. Det vil si at jeg har lest informantens fortellinger i forhold til kategorier basert på den teoretiske gjennomgangen i kapittel 2 og 3. Derfor har jeg også en viss formening om hva jeg leter etter og en forforståelse som jeg har et aktivt forhold til som er i tråd med hermeneutisk tolkning. Jeg er ikke like interessert i individet i seg selv og benytter derfor ikke for eksempel fenomenologisk analyse, der man skal møte individet mest mulig åpent.

For å belyse analysens styrker og svakheter vil jeg benytte Lincoln og Guba (1985), ikke Cook og Campbells syn på validitet og reliabilitet da dette er et kvalitativt datamateriale. Mine analysers pålitelighet er i stor grad avhengig av påliteligheten i kategoriseringen og kodingen. Da kategoriseringen er teoridrevet, og teorien er forankret i tidligere forskning, styrker dette analysens pålitelighet. Kodingsproblematikk er ikke like viktig da jeg ikke ser på tvers av ulike informanter.

En tolknings validitet kan indikeres gjennom koherens. Det vil si at de enkelte delene i teksten inngår på en logisk måte i helheten. Om koherens er en god måte å indikere tolkningens validitet på avhenger til en viss grad av konteksten. Gjennom analysen av datamaterialet opplever jeg at informanten har en forståelse av spørsmålene, og tegner et bilde av hvordan han opplever sin organisasjon og omgang med kunnskap på en konsistent måte. Det som kan svekke validiteten er overfortolkning. Det kan skje hvis jeg er så opptatt av at ting skal henge sammen at jeg homogeniserer intervjuet for at den skal stå frem som mer koherent enn det den egentlig er.

Andre indikatorer på tolkningens pålitelighet er overensstemmelse mellom tolkninger gjort av ulike kompetente bedømmere, og om informanten selv bekrefter mine tolkninger. Da jeg ikke søker å forstå informanten fullt ut men heller prøve ut teoriperspektivene ved å se informantens fortellinger opp mot disse, er ikke disse indikatorene på tolkningens pålitelighet like interessante.

For å forsøke å få et best mulig bilde av informantens opplevelser bør jeg derimot forsøke å forstå konteksten informanten besvarer ut ifra. Dette har jeg tatt hensyn til gjennom case- og informantbeskrivelsen nedenfor. Som tidligere nevnt har jeg også deltatt på LiKE møter hvor forskningsgruppen har diskutert datamaterialet og andre informanter innenfor samme profesjonsfelt. Videre har jeg transkribert flere av intervjuene, deriblant det som analyseres i denne oppgaven, og slik fått noe mer innsikt da det alltid vil være noe data som forsvinner fra intervjuet til transkribert tekst.

Det er viktig å være klar over at min egen forforståelse påvirker min lesning av datamaterialet, og derigjennom får føringer for tolkningen. Dette er spesielt viktig å huske på når jeg foretar en teoretisk drevet analyse da kategoriene i stor grad er fastsatt uavhengig av empirien. Derfor kan jeg miste fokus på vilkår som ikke er tatt opp i de ulike teoretiske perspektivene men som likevel kan ha relevans for problemstillingen. Tolkningsvaliditeten kan i så måte svekkes hvis jeg stivner i det teoretiske begrepsapparatet. Dette problemet kunne i større grad vært unngått om jeg hadde benyttet for eksempel grounded theory som starter med empirien og danner kategorier ut ifra denne. Imidlertid er min ambisjon å utforske og prøve ut innsikter fra to teoretiske perspektiver. Hvis jeg skulle besvart spørsmålene helt induktivt ville jeg trengt et vesentlig større datamateriale. Derfor mener jeg at mitt valg forsvares gjennom de teoriperspektivene jeg har

presentert som er grunnlagt på ulik forskning og derfor er de mest valide kildene til min argumentasjon, i kontrast til oppgavens vektlegging og bruk av egen empiri. Videre vil teoriperspektivenes begreper påvirke min lesning av datamaterialet, men determinerer ikke min tolkning og analyse av datamaterialet (Kvernbekk 2005).

Samlet sett har jeg forsøkt å gjøre de grep jeg kan for å sikre analysens troverdighet. En hovedkritikk er at kvalitativt datamateriale stiller større krav til forskerens skjønn da det er mindre strukturert. Videre setter også oppgavens omfang begrensninger for hvor grundig og omfattende krav jeg kan stille til min empiri. På bakgrunn av gjennomgått argumentasjon vil jeg derfor benytte empirien til å prøve ut de teoretiske perspektivenes evne til å belyse vilkårene for læringsdriv i kunnskapsintensive organisasjoner. Denne drøftingen vil nødvendigvis være av en eksplorerende og ikke konstaterende karakter.

4.2. Beskrivelse av caset

I kapittel 1 argumenterte jeg for at dagens samfunn i mye større grad er preget av og avhengig av kunnskap. Det er behov for gode løsninger for hvordan arbeidstakere skal innhente den kunnskapen de behøver gjennom arbeidslivet. Derfor vil jeg nå se på en bedrift som har adressert denne utfordringen, ved å vektlegge kompetanseutvikling. I tillegg har bedriften en nokså flat struktur. Som vist gjennom kapittel 1 er dette et typisk kjennetegn for kunnskapsrike organisasjoner i dagens samfunn. Hvordan kan læringsdriv oppstå i relasjonen mellom dataingeniør, organisasjon og kunnskap?

Informanten er en mannlig dataingeniør som tidligere har jobbet i ulike firmaer innen IT-bransjen. IT-bransjen er en bransje som er i stadig endring ifølge informanten. Nye teknologier dukker opp som man må forholde seg til om man skal kunne utvikle de beste produktene, samt å ha et forsprang og holde seg oppdatert: ”hva er det kunden ikke etterspør men som vi tror han gjør om to år?” (side 12, linje 1-2). Han jobber nå i en bedrift som han selv har vært med å starte, og som har vokst betraktelig siden de startet opp. Dataingeniøren er ikke nødvendigvis representativ for dataingeniører flest da han er en del av organisasjonens lederteam, men samtidig

deltar han aktivt i det daglige arbeidet på lik linje med kollegaene. Dermed kan informanten belyse både ledernivået og medarbeidernivået.

Informanten var med å starte opp denne bedriften på bakgrunn av en opplevd kunnskapsinteressekløft mellom ledelsen og ansatte i IT-bransjen. Allerede innledningsvis i intervjuet kritiserer informanten ledelsen i store IT-firmaer for ikke å ta hensyn til kunnskapsarbeiderens behov for å sette seg inn i problemstillinger utover å finne spesifikke kortsiktige løsninger. Dataingeniøren opplevde en kunnskapsinteressekløft som:

”ble en veldig frustrasjon for meg der jeg var og jeg kjente at det ble uholdbart. Så som resultat av det så gikk jeg og to andre kollegaer ut og startet et eget selskap, og vårt fokus er kanskje litt mer langsiktig. I hvert fall ønsker jeg å tro det da.” (side 1, linje 23-25).

Dette utsagnet gjenspeiler en interesse for læring som gjorde caset spesielt interessant, og som også integreres i bedriften informanten nå jobber i, som er den bedriften han har deltatt i å skape.

Årsaken til kløften mellom ledelsen og dataingeniøren som han opplevde i sin tidligere stilling kan kanskje forklares gjennom kostnadene kompetanseutviklingstiltak medfører, samt at det er vanskelig å måle hvilke effekter slike investeringer faktisk bidrar med:

”Sånn ved første øyekast, og i firmaet så kunne sikkert mange gått inn og sagt at her kunne vi tjent enda mer penger hvis vi hadde optimalisert dette her [kuttet vekk kunnskapsdelingsprosesser]. Men da mister du det [effekten av kunnskapsdeling] med en gang da. For det er en sånn usynlig effekt. Hvis du tar den bort så ødelegger du det hele. Så det er kanskje mer det som kjennetegner, kjennetegner en kultur altså du vet ikke helt hvorfor det fungerer, men i det du tar bort det viktige elementet så er det ødelagt.” (side 2, linje 9-13).

Her viser informanten at han er inneforstått med at det er sider ved kunnskapsdeling og kompetanseutvikling som vanskelig kan måles. Videre viser informanten også et sterkt læringsdriv i både dette intervjuet og tidligere intervju i tilknytning til Prolearn (Jensen 2008) og LiKE prosjektet. Slik sett viser dataingeniøren en innsikt som medfører at han sannsynligvis lettere kan sette seg inn i og reflektere rundt spørsmålene som han har blitt stilt, som igjen bidrar

til at han i større grad gir relevante svar. At informanten til en viss grad er inne i tematikken til forskningen påvirker forskningens troverdighet i positiv retning.

Oppsummert har informanten tidligere jobbet i den norske avdelingen av et multinasjonalt konsulentselskap, men gikk ut av dette for et par år siden og var med på å starte opp et nytt lite firma som spesialiserer seg på prosjekter og konsulenttjenester innen programvareutvikling. Han har derfor erfaring både som arbeidstaker i en stor organisasjon, og gjennom de siste årene som dels medarbeider og dels del av lederteamet i en liten organisasjon. Tilsammen utgjør disse betraktningene grunnlaget for min utvalgsstrategi. Den utvalgte informanten tenkes å kunne være en god informant for å belyse vilkårene for læringsdriv. For å belyse hvordan de teoretiske perspektivene kan bidra til forståelse av vilkår for læringsdriv i dette caset, vil jeg først se informantens fortellinger opp mot relasjonen mellom individ og det sosiale miljøet. Deretter vil jeg se hvordan informantens fortellinger kan belyse relasjonen mellom individ og kunnskap. Selv om jeg har en klar inndeling vil en enkelt fortelling kunne gjentas innen de ulike inndelingene, da en fortelling kan inneha ulike elementer som kan belyses fra ulike perspektiv.

4.3. Relasjonen mellom individet og det sosiale miljøet

Kapittel 2 viste gjennom selvbestemmelsesteorien til ulike reguleringer av motivasjon. Som det fremkom i kapittel 1 antydes det en samfunnsmessig utvikling hvor kunnskapsarbeideren får et stadig større selvstendig ansvar, også i forhold til kompetanseutvikling. Derfor argumenterte jeg for at organisasjoner bør tilrettelegge for mer autonomt regulert motivasjon. For å få kunnskapsarbeideren til selv å velge og utvikle seg videre, må man forsøke å internalisere motivasjonen for kompetanseutvikling. Derigjennom kan man skape et varig læringsdriv som ikke er like avhengig av ulike former for belønning og straff.

Som vist i kapittel 2 skilles det mellom ytre og indre autonomt regulerte handlinger. Indre regulerte handlinger utføres for handlingens egen del. Spørsmålet er hvordan man får internalisert ytre, mer autonome former for motivasjon. Da ytre motivert adferd ikke er typisk interessant, så er signifikante andre hovedgrunnen til at adferden utføres. Det er her behovet for sosial tilhørighet tenkes å spille en rolle. Dermed er det mer sannsynlig at internalisering skjer når en

opplever tilfredsstillende og støttende sosiale relasjoner. Sosial tilhørighet vil derfor være et vilkår som påvirker læringsdriv og følgelig en av kategoriene empirien vil analyseres i forhold til.

Videre tenkes behovet for kompetanse å spille en rolle. Kunnskapsarbeidere vil i større grad adoptere aktiviteter som relevante sosiale grupper verdsetter når de føler seg kompetente i forhold til disse aktivitetene. Det er et spørsmål om hvordan læringskrav tilrettelegges for i forhold til dataingeniørens kompetanse. Derfor vil jeg benytte kategorien tilpassede utfordringer i empirianalysen.

Vel så viktig som de foregående behovene er behovet for autonomi. Bedriften kan fremme ekstern regulering hvis det er tilstrekkelig belønninger eller trusler og personen opplever seg som kompetent nok til å utføre oppgaven. Konteksten kan fremme introjisert regulering hvis en relevant referansegruppe verdsetter aktiviteten og personen føler seg kompetent og tilknyttet denne gruppen. Derimot er det kun i kontekster som er autonomistøttende, som det kan utvikles autonom regulering. Slik kan personen oppleve å føle seg kompetent, tilknyttet, og autonom. Derfor er autonomi i form av valgfrihet og medbestemmelse en kategori å analysere empirien opp mot.

I tillegg til basisbehovene krever det å integrere en regulering at individer forstår meningen med den, og integrerer denne i forhold til ens egne verdier og mål. Derfor omhandler den siste kategorien i hvilken grad bedriften begrunner behovet for kompetanseutvikling. Denne kategorien kaller jeg rasjonale for læring. Tilsammen postulerer teorien at disse fire vilkårene vil kunne føre til selvregulerte handlinger, og i dette tilfellet, selvregulert læring til tross for at læring ikke nødvendigvis er spennende i seg selv.

4.3.1. Sosial tilhørighet

Det å ha tilfredsstillende og støttende sosiale relasjoner ble fremhevet som en forutsetning for en mer autonom form for motivasjon i selvbestemmelsesteorien. Det handler om å ha et sosialt miljø rundt seg som man kan identifisere seg med og som man knytter seg til, og et miljø som støtter opp under en når en møter vanskeligheter.

I analysen har jeg sett etter kontekstuelle faktorer som i hvilken grad man samarbeider og hjelper hverandre, samt hvordan informanten kommer med beskrivelser av egen opplevelse av hvordan dette motiverer til å skape/opprettholde et læringsdriv.

Det at miljøet er preget av støtte, sees tydelig gjennom for eksempel at man tar medarbeidersamtaler på alvor, og går sammen om å støtte opp under arbeidstakerens fremtidige utvikling.

”vi som selskap og våre ansatte er sammen ansvarlige for å forme karrieren og for å på en måte få deg inn på det sporet du vil da, og i de samtalene legger man også opp til at man skal finne ut hvilke kurs man skal ta hvor vi da legger til rette for midler og tilgjengelighet for kurs. At du skal få lov til å bli tatt ut av oppdrag blir lagt til rette for.” (side 3, linje 26-29).

Dette er også et eksempel på hvordan bedriftens ulike tiltak kan ha relevans for flere kategorier, men da med et annet perspektiv. I dette tilfellet, i forhold til at medarbeidersamtalen skjer innenfor støttende strukturer, men også at det finnes valgfrihet og rom for medbestemmelse. Dette vil jeg komme tilbake til under 4.3.3.

Et annet aspekt er hvordan man i bedriften forsøker å skape et trygt arbeidsmiljø blant annet gjennom tiltak for å fjerne prestasjonsangst i bedriften. Informanten viser til hvordan medarbeidere skal kunne stille ethvert spørsmål, og hvor dumme spørsmål eller feil skal møtes på en konstruktiv måte: ”det og på en måte ha nullbarriere og behandle informasjon som informasjon, og ikke gode eller dårlige nyheter og fjerne frykt i en kultur.” (side 2, linje 40-41). Dette vil ifølge informanten optimalisere kunnskapsdelingen i en gruppe. Det å kunne snakke fritt for å oppnå optimal kunnskapsdeling kan også relateres til nettopp nødvendigheten av å ha tilfredsstillende og støttende sosiale relasjoner også i arbeidslivet.

Vektleggingen av støttende relasjoner fremkommer også av bedriftens fokus på samarbeid. Blant annet har de prinsippet ”stop the line” som er et prinsipp tatt fra Toyota. Stop the line betyr å stanse produksjonslinjen hvis en dataingeniør i bedriften møter et problem han/hun ikke greier å

løse på egenhånd. Etter å ha stanset opp produksjonslinjen samler man hele teamet for fortest mulig å få den hjelpen man trenger av andre med erfaring innenfor ens problemstilling:

”i mitt prosjekt har vi innført ”stop the line”. Det er det Toyota kaller det når de drar i snora. Og da bør du ha tenkt i to minutter eller fem minutter før du gjør det. For da sitter du med et problem, og litt sånne tommelfingerregler: du har sittet en halvtime og du har ikke progresjon, eller du sitter og lærer deg teknologi men du forstår ikke problemstillingen.” (side 25, linje 14-18).

Her er den sosiale støtten direkte knyttet opp til hjelp i forbindelse med læring. Nok et tiltak i bedriften som understøtter bedriftens vektlegging av samarbeid. Informanten uttaler selv hvordan han opplever et sterkt driv gjennom samarbeid og det å bidra i fellesskap. Dermed kan både det å motta og gi støtte, tas til inntekt for at samarbeid og tilfredsstillende og støttende relasjoner kan ha positive effekter på læringsdrivet i denne casen.

Gjennom disse ulike utsagnene kan vi spore mer eller mindre formaliserte strukturer som tilrettelegger for læringsdriv gjennom sosiale støttende relasjoner. Som et eksempel på en mer formell struktur har du medarbeidersamtalen som har som mål å bidra til å gi retning for kunnskapsarbeiderens videre læring. En mer sosial forutsetning som ikke nødvendigvis er like formalisert er det å skape en kultur som støtter opp under åpenhet om egne kompetansemangler, og rasjonaliseringer for hvorfor det bør være aksept for ethvert spørsmål, dumt eller ikke. Videre viser informanten til en struktur på prosjektnivå, en arena hvor dataingeniører kan få hjelp av andre med erfaring innen problemområdet. Dette er et tiltak som viser hvordan man kan utnytte en gruppes kompetanse til fordel for den enkeltes læring. Det er slike konkrete tilretteleggingstiltak som er forutsetninger for læringsdriv utover det å kun gi muligheter til læring ved å avsette tid og gi valgmuligheter som diskutert tidligere.

Informanten viser avslutningsvis til at det å bidra til andres læring ved å lære de opp selv eller hjelpe de til å lære seg ting selv, gir informanten selv motivasjon til å lære mer.

”Det å bidra i et kollektiv har alltid stimulert meg, og det er klart... man føler jo... hvis jeg klarer å dele kunnskap med de andre, og komme med min erfaring så blir jeg veldig veldig tilfreds. Jeg blir også veldig tilfreds hvis jeg oppdager at, min åpenhet, for å ta min

motivasjon da, inn i et team, gjør at jeg faktisk leverer bedre løsninger enn jeg ville gjort selv. Sånn at du kan si, og de mekanismene her er jo igjen måter for spesielt hvordan jeg kan bidra inn i teamet da hvis jeg lærer ny teknologi og bidrar til at andre enten får en trygghet til å lære det selv, eller faktisk lære opp en del så gir det da motivasjon til å lære mer.” (side 29, linje 2-8)

Her ser man en motivasjonsstruktur som bidrar til sosial støtte og andre kunnskapsarbeideres læring, samtidig som ens eget læringsdriv blir forsterket og opprettholdt gjennom positive motivasjonelle konsekvenser også for de som gir støtte. Den motivasjonen som ligger i å hjelpe andre kan ha røtter i behovet for kompetanse, gjennom å se at hjelpen man bidrar med bringer resultater, og at man derigjennom har kontroll, samt det å oppleve tilfredsstillende sosiale relasjoner.

4.3.2. Tilpassede utfordringer

Kompetanse til å kunne utføre handlinger er ifølge selvbestemmelsesteorien en forutsetning for at man oppnår mer autonomt regulerte handlinger, og i denne sammenheng et mer autonomt motivert læringsdriv. Her kommer kunnskapsarbeiderens opplevelse av resultatkontroll og troen på egen mestring inn i bildet. Denne kategorien kan sies ikke å være like dekket av spørsmålene i intervjuguiden (Vedlegg 1) selv om det likevel er nok til at det er relevant å inkludere i empirianalysen. Det handler om at kunnskapsarbeidere i større grad vil adoptere aktiviteter som relevante sosiale grupper verdsetter, når de føler seg kompetente nok til å utføre aktivitetene. Dermed er det i denne sammenheng et spørsmål om å tilpasse læringsmulighetene til kunnskapsarbeidernes tro på egen kompetanse til å tilegne seg ny kunnskap. Det handler om å oppleve overkommelige læringsprosesser. Uten tro på egen læringsevne vil det vanskelig kunne utvikles et læringsdriv. Om man ikke har tro på at kurs/fora/annet fører til læring vil det være lite motiverende å velge å delta på dette.

Hva er en aktivitet som tar utgangspunkt i dataingeniørenes tro på egen kompetanse? På den ene siden kan man argumentere for at en aktivitet hvor det er lagt opp til at kunnskapsarbeideren har muligheten til å få hjelp i læringsprosessen bedrer arbeiderens tro på egen resultatkontroll. På den andre siden handler dette mer om et sosialt støttende miljø som jeg tok opp i forrige

underkapittel, og ikke tro på egen kompetanse. Derigjennom legges fokuset på hvordan de konkrete læringsarenaene er tilpasset kunnskapsarbeiderne, og i hvilken grad de opplever at de sitter inne med den nødvendige kompetansen til å delta i læring. For å bygge opp et varig læringsdriv må man derfor bygge opp tilliten til at man greier å ta til seg ny kunnskap.

Til tross for at informanten forteller lite om bedriftens tilrettelegging, snakker han en god del om sin egen historie i forhold til nettopp det å møte et arbeidsliv som har en høy læringskurve. Gjennom denne fortellingen kan vi få et innsyn i hvordan møtet med en kunnskapsintensiv organisasjon kan utarte seg for en nyutdannet dataingeniør:

”det kunne være dystert, det var en bratt læringskurve, strenge forventninger. Nå svarer jeg for så vidt litt på det spørsmålet som nyutdannet, men bare om meg selv, som gjør at du... at det var en del... rett og slett frykt, frykt for ikke å kunne prestere, frykt for å ikke kunne klare å lære seg de tingene. Som... ja det var til en viss grad litt sånn skyggeside av det å møte arbeidslivet da... og det tror jeg nok som sagt, når man begynner å kjenne på den følelsen at ”yes, jeg mestrer det og, jeg begynner å bli ganske sikker på at jeg kan lære meg neste nye utfordring også...” [...] Jeg er på ingen måte utlært i det, men jeg føler at det jeg er veldig trygg på nå og det bygger selvtillitt. Det er sånn, som sagt nå så hvis du, hvis jeg slapp alle andre arbeidsoppgaver og du gir meg en helt ny teknologi så vet jeg at jeg lærer den.” (side 28, linje 19-32).

Gjennom denne historien viser informanten til hvordan han selv var meget usikker på egen kompetanse til å lære seg de nye teknologiene som var nødvendig i hans arbeid. Gradvis bygget han seg opp selvtillitt, og nå er han overhodet ikke i tvil om at han kan mestre det som måtte komme av nye læringsutfordringer innen teknologier i databransjen. Det som vi ikke får vite er om bedriften han jobbet i la til rette for en gradvis utfordring eller ikke. Går vi tilbake til informantens bedrift, forteller han litt om ansettelsesprosessen deres. Gjennom dette får vi noe innsyn i hvordan bedriften tilpasser læringskravene til dataingeniørenes kompetanse:

Intervjuer: ”Ja, mm. Hvis man tenker seg... altså sist gang vi hadde individuelle intervjuet da så var det relativt kort tid etter endt utdanning. Hva tror du, hvis du skal tenke på nyutdannede på det stadiet nå, som kommer inn i din arbeidsplass, hva tenker du at møter dem av utfordringer..?” (side 17, linje 18-21).

Informant: "[...] Jeg tror nok det er litt personavhengig. Det er nok noen som kanskje føler ganske mye usikkerhet og ydmykhet, og for dem kan det nok være litt voldsomt å møte et så aktivt miljø da. Så jeg tror vi er litt sånn at vi favner nok veldig mange, men jeg tror de som ikke helt forstår, eller er av den personligheten eller forstår hva vi driver med, de faller veldig fort utenfor etter veldig kort tid. Så, vi har hatt få feilansettelser, men du kan si, de to vi har hatt, de har sluttet nesten umiddelbart, altså etter noen få måneder. Og det er helt fair, altså vi gjør det på måten vi gjør det på, det er ikke alle det passer for, men jeg tror også tilbake til spørsmålet ditt, så tror jeg det også er litt av det. At det oppfattes som... det er veldig positiv energi men det er veldig mye energi i miljøet. Og det kan nok kanskje være overveldende i miljøet. Og jeg tror det kombinert med at du føler at... altså læringskurven er bratt..." (side 17, linje 23-33).

Det er flere grunner til at denne dialogen er interessant. Informanten forteller ikke i løpet av intervjuet noe sted at de erfarne medarbeiderne har noe problem med å lære. Dette er ifølge informanten først og fremst et problem for nyutdannede/nyansatte. Videre viser det til hvordan individuelle forskjeller spiller inn, noe jeg allerede innledningsvis avgrenset meg vekk fra, men som allikevel må ta hensyn til i en tilretteleggingssituasjon. Det mest interessante er ekskluderingsmekanismen dette viser til. Informanten forteller at det er selvsagt at noen ikke passer inn i deres bedrift, blant annet på grunn av at den er såpass læringsintensiv, og at det er et meget dynamisk og engasjert miljø. Som nevnt ble denne casen valgt fordi bedriften sterkt vektlegger kompetanseutvikling. Det, i tillegg til en ansettelsesprosess som virker ekskluderende for noen, påvirker bedriftens representativitet. Bedriftens måte å tilrettelegge for læring på, vil derfor ikke kunne benyttes som noen fasit for andre kunnskapsintensive organisasjoner. Det viser igjen hvordan man ikke kan generalisere ut ifra et enkelttilfelle da bedriften vanskelig kan sees som meget representativ for bransjen som sådan.

Avslutningsvis forteller informanten også at "altså vi gjør det på måten vi gjør det på" (side 17, linje 29). Dette viser til meget tydelige forventninger fra bedriftens side, og i så måte et nokså sterkt press på at man som dataingeniør må delta aktivt i læring. Her kommer vi nok en gang inn på at valgfriheten ikke er absolutt, til tross for tiltak hvor kunnskapsarbeideren kan bestemme først og fremst retning selv, som nevnt under foregående overskrift. I tillegg ser vi liten grad av tilpasning i forhold til den enkelte dataingeniørs kompetanse gjennom dette datamaterialet, med forbehold om at denne kategorien var nokså lite dekket av intervjuguidens spørsmål.

4.3.3. Valgfrihet og medbestemmelse

Det å oppleve valgfrihet er en av forutsetningene for å utvikle en mer autonom motivasjonsform for å lære, og derigjennom skape et læringsdriv. Et spørsmål er derfor hvordan organisasjonen har tilrettelagt for at kunnskapsarbeiderne selv kan være med å bestemme og utforme sin læring i organisasjonen. Allerede i starten av intervjuet beskriver informanten hvordan selskapet og de ansatte selv går sammen for å legge til rette for læringen til hver enkelt kunnskapsarbeider. Dette fasiliteres gjennom jevnlig medarbeidersamtaler.

I informantens beskrivelse av bedriften har bedriften samlet sett et tydelig fokus på kunnskapsarbeiderens handlingsrom. I likhet med den påpekte retningen arbeidslivet er på vei til i kapittel 1 blir arbeidstakeren gitt et stort selvstendig ansvar for egen kompetanseutvikling. Han/hun vil i stor grad selv kunne bestemme sitt eget læringsløp gjennom å velge hvilket tema dataingeniøren vil spesialisere seg innen:

”vi som selskap og våre ansatte er sammen ansvarlige for å forme karrieren og for å på en måte få deg inn på det sporet du vil da, og i de samtalene legger man også opp til at man skal finne ut hvilke kurs man skal ta hvor vi da legger til rette for midler og tilgjengelighet for kurs. At du skal få lov til å bli tatt ut av oppdrag blir lagt til rette for.” (side 3, linje 26-29).

Som sitatet viser til er det her et stort rom for kunnskapsarbeideren til selv å utvikle seg innen områder han/hun vil. Selvfølgelig vil det være visse begrensninger i forhold til organisasjonens mål og arbeidsfelt, men innenfor disse rammene er det rom for å tilpasse egen utvikling og kompetanseheving i organisasjonen. Videre forteller informanten at det er den ansatte som er ansvarlig for å finne ut hvilke kurs som er nødvendig for å nå målet man har satt i fellesskap. Her ser man at valgfrihet kobles med medansvar for bedriften.

Som et annet eksempel på et tiltak hvor den ansatte selv kan påvirke retningen på egen utvikling er det informanten beskriver som ”Presentation zero”. En til to ganger i måneden får hver ansatt avsatt noe tid som de kan bruke til egen utvikling og kompetansesheving. Ettersom bedriften

investerer tid i dette, har de muligheten til å si ”men vi har behov for å undersøke de og de teknologiene, kan dere gjøre det på den plattformen?” (side 10, linje 32-33). Det ender da som regel med en såkalt Presentation Zero hvor dataingeniørene gjennomfører og presenterer en undersøkelse for hele organisasjonen basert på den avsatte tiden til kompetanseutvikling. Poenget med tiltaket er at bedriften får oversikt over nye teknologier, og kunnskapsarbeiderne får tid til å tilegne seg ny kompetanse. Dermed kan medarbeiderne selv bestemme, innenfor rammene av relevante teknologier, hvilken teknologi de vil opparbeide seg nok kunnskap innenfor til at de selv kan presentere dette for andre i organisasjonen.

Gjennom denne aktiviteten ser vi også at det er et visst eksternt press i form av forventninger til læringsdriv. Det forventes jo at man tilegner seg ny kompetanse, og at man presenterer denne i et fora. Læringen er i dette tilfellet knyttet sammen med presentasjonen, som fremstår som et nødvendig produkt av tiden man får til egen utvikling. Dette viser at det vanskelig kan være absolutt valgfrihet i en bedrift da bedriften har målsettinger som går utover kunnskapsarbeidernes mål og ønsker. Derigjennom har dataingeniøren et ansvar som stiller krav gjennom forventninger til hvordan friheten utøves. Som et resultat av valgfriheten argumenterer informanten for at dette også er et gode for bedriften forøvrig:

”som en leder så disponerer man jo de midlene firmaet har og kan sånn sett velge hva man ønsker å fokusere på. Egentlig gi frihet ut til den enkelte til å disponere [midlene] der den tror det er best. Og sånn i rollen som ansatt så er selvfølgelig også den samme muligheten da. Og det er frihet som egentlig gjør at jeg har oppdaget andre former for kunnskapsdeling enn det jeg ville gjort et annet sted da.” (side 21, linje 28-32).

Her ser vi en sammenheng mellom valgfrihet og utviklingen av strategier for kunnskapsdeling som jeg vil komme inn på senere. Videre opplever informanten også at en slik medbestemmelse fører til at folk har eierskap til prosessene, noe som ikke hadde vært resultatet om ”vi som ledergruppe reise på et høyfjellshotell og komme tilbake og si at ”hør her folkens, nå er det sånn vi jobber, vær engasjerte...” (side 10, linje 21-22). Nok engang må det presiseres at gjennom informantens beskrivelse får man kun tak i intensjonene av de ulike aktivitetene da dataingeniøren ikke snakker ut ifra opplevde konsekvenser av aktivitetene, men ut ifra lederrollen. Som nevnt i teorien er det nettopp individets egen opplevelse av valgfrihet som er

relevant, ikke om det faktisk foreligger. I tilknytningen til denne oppgaven er det likevel interessant å se hvordan aktiviteter kan tenkes å gjennomføres.

Det er en rekke ulike tiltak som støtter opp under medbestemmelse i bedriften som vist ovenfor. Dermed kan man se at behovet for valgfrihet er tatt hensyn til gjennom frihet til å velge. For i medbestemmelse ligger det implisitt en viss valgfrihet i selv å delta og ha innflytelse i bedriften. Derfor er medbestemmelse relevant å trekke frem. Det er også viktig å trekke frem at en absolutt valgfrihet uten eksternt press ikke foreligger. Følgelig er det mer fornuftig å se graden av handlingsrom, og ikke hvorvidt man har handlingsrom eller ikke, i en organisasjon. Avslutningsvis forteller informanten at valgfrihet medfører eierskap til prosessene, som man kan tolke i retning av at kunnskapsarbeiderne internaliserer holdningene og verdiene til ulike prosesser. Gjennom fortellingene ser vi at teorien kan gi forståelse for hvordan valgfrihet påvirker læringsdriv, om enn med forbeholdet om at det nødvendigvis vil ligge forventninger til bruken av valgfriheten i relasjonen mellom individet og bedriften.

4.3.4. Rasjonale for læring

Det å kunne svare på hvorfor man som kunnskapsarbeider bør tilegne seg ny kompetanse, er å gi kunnskapsarbeidere et rasjonale for hvorfor kompetanseutvikling er viktig. Derigjennom henger rasjonalekategorien tett sammen med kapittel 1 da det i kapittel 1 ble argumentert for hvorfor kompetanseutvikling i arbeidslivet er sentralt. Å ha en meningsfull grunn, et rasjonale, er et nødvendig vilkår for læringsdriv i tilfeller hvor læring ikke er interessant i seg selv.

Som vi så i teorikapittelet om selvbestemmelsesteorien, kan det i visse tilfeller være idealistisk å tro at man skal klare å skape en indre motivasjon for enhver oppgave. I læringsprosessen vil det finnes elementer og temaer som er mer anstrengende og mindre givende for visse personer, avhengig av individuelle preferanser og forskjeller. Nettopp derfor er det å vektlegge et rasjonale, en mening med oppgaven, et formål, viktig for at kunnskapsarbeideren selv skal kunne se nytten, og på basis av denne innsikten, velge å gjennomføre læringsprosessen. Derigjennom er det å ha rasjonaler for læring en meget viktig forutsetning for internalisering av motivasjonen for læringsdriv. Man kan argumentere for at hvis læring er et spørsmål om den enkeltes initiativ, men

dataingeniørene ikke ser poenget med læring, er dette mer skadelig for bedriftens samlede læring enn om man hadde benyttet ulike former for straff og belønning. For hvis det er valgfritt, men resten av forutsetningene for læringsdriv ikke ligger til grunn, så vil det vanskelig medføre læring da det er opp til ens eget læringsdriv om man som kunnskapsarbeider deltar i læringsprosesser.

Informanten viser til at å bruke tid på læring som ikke er direkte tilknyttet kildekoden er lite verdsatt i bransjen. Det sees ofte på som ”mykt og pusete” fremfor den mer konkrete og ”harde” kildekoden. Derfor kan det være spesielt viktig å fremme rasjonaler i denne bransjen for hvorfor nettopp læring er viktig da rasjonaler påvirker ens læringsdriv. Kunnskapens betydning kommer klart frem gjennom informantens metafor:

”du sier ikke at en snekker skal bygge huset ditt med en stikksag. Du vil jo at du skal være utstyrt med de best mulige verktøyene. Men det at kunnskap er så abstrakt så klarer man i hvert fall tro at skillet med ledelsen som kanskje sitter tre hyller over problemstillingene da, så klarer man ikke se på kunnskap, så abstrakt som det er, som et faktisk konkret verktøy for å håndtere en problemløsningshverdag da.” (side 22, linje 4-8).

I innledningen til analysedelen ble det vist til bedriftens vektlegging av læring. Årsaken til denne satsningen var at de ikke hadde tro på bransjens fremgangsmåte som gikk ut på kun å lære seg det som var strengt nødvendig for å løse et konkret problem:

”i forhold til helhet da, som jeg har begynt å fokusere mer på så er det egentlig en ganske dårlig måte å tilegne seg kunnskap på. Fordi du lærer en mekanisme for å komme rundt problemet, men du, du kan gå glipp av veldig mye av den totale informasjonen der ute som gjør at du kunne løst problemet på en helt annen og bedre måte.” (side 1, linje 17-20).

Her kommer informanten med et rasjonale for hvorfor man må vektlegge læring. Det er slike eksempler på rasjonaler som er forutsetninger for å internalisere motivasjonen for å lære, i læringssituasjoner som ikke nødvendigvis er interessante i seg selv og derfor ikke drives av indre motivasjon alene. Her kunne man trukket inn målsettingsteori og hvordan konkrete mål kan skape motivasjon, men jeg vil ikke gå nærmere inn på dette da det ville gått utover mer sentrale sider ved problemstillingen.

En rekke argumenter kommer frem gjennom intervjuet. Blant annet trekker informanten frem Toyota som en foregangsorganisasjon hvor de har innhentet flere elementer som de har integrert i sin egen ledelsesfilosofi og personalpolitikk. Toyotas personalpolitikk ble satt i kontrast til Ford sin personalpolitikk hvor Ford, ifølge informanten, så på arbeidere som erstattbare idioter. Det viktigste i denne sammenhengen er hvordan man behandler sine ansatte, og hvorfor:

”Våre [Toyotas] ansatte er vår viktigste ressurs. Det er de som står nærmest der problemene oppstår, så vi må skolere dem best mulig slik at de er i stand til å ta gode avgjørelser når feil inntreffer [...] det å trekke inn kunnskap i ytterste ledd... der hvor faktisk menneskene sitter med jobben. Det er et veldig viktig prinsipp for oss, og sånn sett bygger opp under å fjerne friksjon i kunnskap og styrke våre folk der ute... det er en produksjonslinje vi har med å gjøre også. Slik at vi best mulig kan ta de beste mulige avgjørelsene vi er avhengig av at vi tar.” (side 7-8, linje 34-6)

Her kommer også elementet om kunnskapsintensive organisasjoner inn som nødvendigvis gjør det vanskeligere å gjennomføre ”bruk og kast” av ansatte. Det er kunnskapsarbeideren som produserer og derfor også må sitte inne med den nødvendige kunnskapen for å skape det best mulige produktet.

Ettersom informanten sitter i ledergruppen, er det vanskelig å vite i hvilken grad slike argumenter kommuniseres nedover i organisasjonen. Men ved å ta til inntekt alle de ulike arenaene de har for kommunikasjon, kunnskapsarbeidere imellom, er det ikke umulig å tenke seg at nettopp det å gå opp rasjonale for læring skjer ved jevne mellomrom. Dette eksemplifiserer dataingeniøren også ved å trekke inn hvordan et verktøy som Wiki hjelper til å bevare historikken for relevant informasjon og hvordan den muntlige kommunikasjonen er det aller viktigste for fremdriften i bedriften. Wikiverktøyet vil jeg komme tilbake til senere.

Under 4.3.1. trakk jeg frem det å fjerne frykten i en kultur slik at man også kan stille dumme spørsmål. Her viser informanten til et konkret tilfelle hvor det nettopp er gitt et rasjonale til medarbeiderne om hvorfor det å stille dumme spørsmål er viktig:

”rasjonalen til å forklare hvorfor det er greit å stille dumme spørsmål. Jo fordi man har hovedprinsippet fjern ”waste” [friksjon] ... da gjør man faktisk noe nytte for seg i arbeidsmetodikken da. Så jeg tror det er en sånn trygghet for de ansatte å ha.” (side 7, linje 16-19).

Denne rasjonalen er et eksempel på hvordan meningsfulle grunner kan være drivkrefter til å overvinne hindringer for læringsdriv, i dette tilfellet for å overvinne en type prestasjonsangst. Videre ser man tendenser til arbeid med rasjonaler gjennom medarbeidersamtalen. I løpet av denne samtalen skal man sammen diskutere og komme frem til læringsmålene. Gjennom denne økten vil man også få muligheten til å få diskutert rasjonaler for hvorfor man velger den eller den læringsstien. Det man skal lære seg må jo på en eller annen måte være koblet opp mot bedriftens målsetninger og derfor, som tidligere nevnt, være innenfor visse rammer.

Informanten forteller også at han tydeliggjør hvorfor kunnskapsdeling er viktig, og dermed bidrar med et rasjonale: ”... det er sånn jeg kaller det i dag kirurgiske team da. Altså du jobber for å bygge deg opp en ekstrem spesialistkunnskap, men bruker ikke tid på å dele denne kunnskapen.” (side 22, linje 31-32). Det som da vil skje, er at det opparbeider seg noe informanten kaller ”teknisk gjeld”. Teknisk gjeld skapes ved at man som kunnskapsarbeider og spesialist får stadig mer å gjøre hvis man er den eneste personen som utvikler seg innen et område uten å dele denne kompetansen. Som konsekvens vil spesialisten ikke få tid til å lære og utvikle seg selv engang, da han/hun har gjort seg uunnværlig i ulikt arbeid. Informanten forteller at anseelse kan være motivasjonen bak å bli en ”kirurg”. En kirurg kan være effektiv på kort sikt da man slipper å bruke tid på å lære opp andre. Problemet skapes om man ikke opprettholder kunnskapsdelingen. Informanten viser også til et selskap med 30 års teknisk gjeld som han konkluderte med endte opp i denne fellen og derfor ikke var omstillingsdyktig nok til et nytt stort oppdrag. Kunnskapsdeling vil jeg komme nærmere inn på i relasjonen mellom individ og kunnskap.

Til slutt vil jeg igjen ta opp tiltaket Presentation Zero. Dette tiltaket spesifiserer dataingeniøren at ikke først og fremst gjennomføres for kommersielle hensikter, men for å skape en mer generell utvikling og kompetanseheving som eventuelt kan føre til nye produkter og bedre kunnskapspraksis på lengre sikt.

Alle disse ulike måtene bedriften jobber med å begrunne hvorfor kunnskap og læring er viktig, vil være forutsetninger for læringsdriv i tilfeller der læringen i seg selv ikke nødvendigvis er motiverende. Som nevnt i teoridelen kan kunnskapsarbeideren da motivere seg selv til å lære, gjennom å få innsikt i, og dermed kunne dele, bedriftens verdier og holdninger. Derigjennom vil det være muligheter for at motivasjonsformen ikke er ytre kontrollert regulert, men ytre autonomt motivert.

4.4. Relasjonen mellom individ og kunnskap

I kapittel 3 introduserte jeg begrepet epistemisk kultur. I en epistemisk kultur skapes og deles kunnskap i interaksjonen mellom mennesker og objekter, i det faglige fellesskapet og i relasjon til andre fagmiljøer. Gjennom sitt arbeid med kunnskapsobjekter får man tilgang til den større epistemiske kulturen som kunnskapsobjektet er en del av. Kunnskapsobjekter karakteriseres som nevnt gjennom deres mangel på å være ferdigstilte, avsluttede og komplette. Videre eksisterer de ofte i ulike former gjennom ulike representasjoner, ikke kun det konkrete produktet. Som et eksempel innen databransjen er kildekoden ett mulig kunnskapsobjekt som er i stadig utvikling, og blir representert gjennom en rekke ulike former. Kildekoden kan representeres gjennom alt fra mer generelle overordnede teorier rundt kildekoden, til programmer som abstraherer bort kompleksitet og derigjennom representerer kildekoden på en annen måte, til selve den konkrete kildekoden og produkter basert på kildekoden.

For å komme i kontakt med nyutvikling i faget stilles det krav til infrastruktur. Her spiller representasjoner en viktig rolle. Derfor vil den første kategorien i denne delen av empirianalysen se hvordan bedriften tilgjengeliggjør relevant kunnskap da dette er en forutsetning for å bli drevet av kunnskap, og derigjennom skape et læringsdriv.

Avstanden mellom det abstrakte og symbolske og det materielle situasjonsbundne nødvendiggjør en stadig veksling mellom kontekstualisering og dekontekstualisering som kan bidra til læring. Et eksempel er nettopp denne oppgaven. I oppgaven benyttes abstrakte teoretiske begreper om læringsdriv. Videre benyttes empiri hvor informantens opplevde læringsdriv i sin arbeidssituasjon blir det materielle situasjonsbundne. Gjennom en stadig veksling mellom

empirinivået og teorinivået gjennomfører jeg en dekontekstualisering og en kontekstualisering som bidrar til at jeg videreutvikler min forståelse for de ulike nivåene. Avstanden mellom de abstrakte og materielle representasjonene vil i Knorr Cetina-perspektivet være en kilde til læringsdriv da de ulike representasjonene i min fremstilling viser ulike sider av kunnskapsobjektet læringsdriv. Derigjennom kan jeg se mangler og muligheter for å videreutvikle kunnskapsobjektet gjennom å komme frem til en fortolkningsmåte eller løsningsform som er enda bedre enn den til enhver tid gjeldende fortolkningen av læringsdriv. På grunn av dette vil den andre kategorien se spesielt på de kunnskapstilknytningene som er rettet mot mer eksplorerende utforskning av kunnskap.

Videre vil denne delen av den empiriske analysen også ta for seg hvordan man kommer i kontakt med aktører i det epistemiske feltet og hvordan denne deltagelsen kan påvirke læringsdrivet til dataingeniører. Her kan man se likheter til motivasjonsstrukturer som ligner behovet for sosiale relasjoner, men da i en setting utenfor organisasjonens rammer og i tilknytning til formidling, mediering og distribusjon av kunnskap med andre eksperter innen den epistemiske kulturen kunnskapsobjektet utvikler seg innenfor.

4.4.1. Tilgjengeliggjøring av relevant kunnskap

I dagens samfunn handler det ikke kun om å komme i kontakt med ulike representasjoner. Det finnes en overflod av informasjon og aktører som deltar i det epistemiske feltet med mer eller mindre gode og relevante representasjoner. Derfor vil det også være interessant å se på ulike sorteringsmekanismer kunnskapsarbeidere kommer i kontakt med for å støtte opp, gi retning og rammer for hva som er kvalitet, og hva som er relevant. Hvordan jobber dataingeniører med kildekode, og da med hensyn til hvordan de får kontakt med ulike representasjoner? Hvilke strukturer medierer mellom kunnskapsarbeideren og en større kunnskapskultur?

Som tidligere nevnt holder det ikke kun å henvise kunnskapsarbeidere til overfloden av kunnskap tilgjengelig innen sitt felt, og så la resten være opp til dataingeniørene selv. Det er en rekke sosiale miljøforutsetninger, men også sorteringsmekanismer, som kan bidra til å avgrense og gi

rammer for kunnskap verd å lære seg. Sorteringsmekanismene kan være interne i organisasjonen, men også innenfor den større kunnskapskulturen.

En av de mer formaliserte interne strukturene for å tilgjengeliggjøre relevant kunnskap innad i bedriften, er et verktøy de kaller Wiki. Wikien er ”bærebjelken” av relevant informasjon og kunnskap opparbeidet i organisasjonen. Den er bygd opp av en samling av portaler hvor alle medarbeidere kan endre alt innhold til enhver tid. En forutsetning for at denne strukturen skal fungere er å holde kulturen aktiv så kunnskapen ikke dør ut. For å bevare aktiviteten blir dataingeniørene skolert og tillagt et kollektivt ansvar for at kunnskapsarbeiderne selv sletter og legger til kunnskap i Wikien. En annen forutsetning går nettopp inn på sortering. Informanten presiserer at det er viktig ikke å overbelaste ansatte med informasjon, og viktig at det som blir tatt vare på av informasjon er relevant informasjon og ikke et rigid regelverk for informasjonsoppbevaring:

”hvis du ikke bruker et dokument på lenge så kast det... hvis det er overflod av informasjon så klarer du ikke å ta inn over deg noen ting. Men hvis du er veldig kontekstualisert og riktig i forhold til det du trenger så kan du ta inn over deg veldig mye informasjon. Så for oss er det viktig at den dokumentasjonen som er der er levende og blir brukt og tilfører verdi.” (side 8, linje 18-23).

For å bli kvitt utdatert informasjon og ikke å dokumentere irrelevant informasjon er nettopp arbeidet med Wikiens rammeverk vel så viktig som arbeidet med å lagre innhold i Wikien. Rammene rundt Wikien er like levende som innholdet som fører til at man ikke dokumenterer for mye og irrelevant informasjon. ”... det å kunne håndtere endring i... det som definerer innhold det er minst like viktig som det å faktisk dokumentere innholdet.” (side 9, linje 33-35) Rammeverket gjennomgås ved at de diskuterer jevnlig hva som er relevant og irrelevant kunnskap, og således bør tas vare på, eventuelt fjernes. Her forteller informanten også at denne prosessen ender opp med en følelse av konsensus, noe som også kan sees i forhold til eierskap og medbestemmelse.

Dataingeniøren forteller videre at nå som bedriften fortsatt er relativt liten, er det mulig med en mer uformell prosess rundt fasiliteringen av rammeverket. I en større organisasjon forestiller han

seg at det kreves mer formaliserte prosedyrer, men fastholder at rammeverket som definerer hva som skal være av innhold, uansett må være fleksibelt nok til å kunne endres underveis fordi:

”hos mange så er det en veldig fastlåst greie som alltid skal være der. Og det gjør at man dokumenterer ikke alt for mye... for som sagt, jeg dokumenterer mer nå... men det gjør at man dokumenterer helt feil, de tingene man dokumenterer blir waste, eller friksjon. Fordi du bruker tid på å dokumentere noe som ingen noensinne kommer til å bruke.” (side 9, linje 29-32).

Disse utdragene fra intervjuet viser hvordan Wikien fungerer som en sorteringsmekanisme som forsøker å inneholde den viktigste kunnskapen og representasjonene som dataingeniørene i bedriften måtte trenge. Selv om Wikien skal være bærebjelken av informasjon i organisasjonen, er ”det aller viktigste for fremdriften i teamet, det er den muntlige kommunikasjonen.” (side 26, linje 29-31). Årsaken til at informanten fremholder at ansikt til ansikt kommunikasjon er så viktig, er fordi det fjerner det han refererer til som friksjoner ”... det å sitte sammen i et team eller mindre grupper, det er den ultimate formen for å få friksjon bort.” (side 2, linje 6-7).

Friksjoner er elementer som kan føre til misforståelser som man best fjerner ved å ha en dialog og få tilbakemeldinger både via kroppsspråk og annen kommunikasjon, om man har forstått ting på riktig måte. Man kan også tenke seg at en dialog er mer generisk da den som sitter på kunnskapen kan tilpasse seg en aktuell problemstilling og teknologi, og derigjennom være mer kontekstualisert og kunne hjelpe mer spesifikt med læring, kontra allerede skreven kunnskap lagret på Wiki under ulike kategorier og portaler. I forhold til problemstillingen kan man tenke seg at en mer tilpasningsdyktig kunnskapsdelingsmetode kan være til mer støtte i forhold til den enkelte dataingeniørs kompetansenivå, samt at en støttende dialog kan tilfredsstille behovet for sosiale relasjoner. I så måte kan valg av kunnskapsdelingsmetode i teorien påvirke læringsdrivet sterkt.

Teamstrukturen informanten refererte til i forrige sitat ser man også gjennom bedriftens organisering av kunnskapsarbeidere i ulike fora. Bedriften har blant annet et teknologiforum der medarbeidere diskuterer og undersøker ny teknologi. I tillegg har bedriften konsulentforum, rekrutteringsforum, salgsforum med mer, som spesialiserer seg og gir rammer til hva som er relevant kunnskap for å forbedre disse ulike funksjonene i organisasjonen. Foraene gir retning for

hvilke representasjoner man bør benytte for å kunne utvikle kunnskapsobjektet videre, og som derigjennom vil kunne påvirke ens læringsdriv.

Dialogen med kunden kan også sees som en sorteringsmekanisme som bidrar til å spesifisere hva som er relevant kunnskap for å produsere et kvalitetsprodukt. I forhold til læringsdriv kan man også tenke seg at det her er veldig lett å se rasjonalen for hvorfor man bør komme i kontakt med ulike representasjoner av et kunnskapsobjekt nettopp for å utvikle det best mulige produktet. Det går inn under underkapittelet om rasjonaler, men i denne sammenheng er det nettopp sorteringsmekanismen som er relevant. Informanten kommer her inn på selve metodikken de benytter når de jobber, som i stor grad er utarbeidet for å få til en jevn og tett dialog med kunden. Denne metodikken kalles iterativ metodikk som går ut på å korte ned tidssyklusene mellom møtene med kunden for å få kontinuerlig feedback.

”Nærhet i tid er viktig for å bevare kunnskap. Så kunnskap om min egen metode og egne problemstillinger er bedre når det er kort tid siden jeg gjorde det. [...] for det første må du korte ned syklusen de skjer i. Så vi jobber i to ukers sykluser, og leverer fungerende kode i hver ende. Som kunden kan ta i bruk.” (side 15, linje 7-12).

Her ser vi et typisk sluttbrukerfokus for å tilpasse produktet best mulig. Dette gjenspeiler samfunnstrekkene som beskrevet i kapittel 1 hvor det ble trukket inn hvordan forbrukere i stadig større grad trekkes inn i kunnskapsproduksjonen og prosessen for å skape de mest brukervennlige produktene. Dette er et typisk eksempel på hvordan man gjennom kunnskapsproduksjonen skaper nettverk og samarbeider utover egen organisasjon, og hvordan kunnskapen til brukerne bidrar spesielt med den materielle situasjonsbundne kunnskapen. Slik kan dataingeniørene i dette tilfellet få innsikt i den mer implisitte kunnskapen som de så kan se i forhold til sin egen ekspertise på området og således videreutvikle kunnskapsobjektet. Gjennom denne prosessen kan læringsdriv oppstå.

De ovennevnte måtene å tilgjengeliggjøre relevant kunnskap på, er eksempler på hvordan representasjon og sirkulasjon av kunnskap medierer mellom kunnskapsarbeider og en større kunnskapskultur. Representasjon og sirkulasjon av kunnskap kan skape læringsdriv ved å

synliggjøre utviklingspotensial ved kunnskapsobjektet samt gjennom en aktiv deltakelse i en kunnskapskultur med ulike aktører. Dette vil jeg komme tilbake til i 4.4.2 og 4.4.3.

Som eksempler på eksterne struktureringsmekanismer er det spesielt interessant å trekke frem konferansevirksomheten innen databransjen. Det er en rekke konferanser både internt i Norge og internasjonalt. Det interessante er at det finnes et hierarki som bestemmer hva som er de mest anerkjente internasjonale konferansene. Som informanten forteller ”Jeg tror du kan spørre en hvilken som helst utvikler med to års erfaring om han eller hun ville dratt på Java one, så er det et rungende ja.” (side 13, linje 5-6). Dette viser til en konsensus om hva som er mest relevant og holder høyest kvalitet av arenaer innad i den epistemiske kulturen. Konferansene har således en sorteringsmekanisme, og er en ekstern kunnskapsdelingsarena hvor man også kan laste ned konferansene som videoopptak.

Dataingeniøren viser også til Google med ”Googletectalks” som er mye av det samme. Her inviterer Google eksperter innen ulike områder til å ha foredrag for de ansatte i Google og som så blir lagt ut fritt tilgjengelig. Ellers refererer informanten til en rekke ulike kilder hvor man som dataingeniør kan innhente kunnskap gjennom ulike forum, åpne forelesninger på utdanningsinstitusjoner, diverse søkemotorer med mer, som alle er muligheter for kontakt med diverse representasjoner av det aktuelle kunnskapsobjektet de har som fokus.

I tillegg satser også bedriften på en rekke opplæringstiltak. Dette kan være alt fra internt ansatte pedagoger til ulike internasjonale eksperter som de leier inn for å lære opp sine kunnskapsarbeidere. Informanten forteller at medarbeiderne først og fremst sendes på eksterne kurs da kostnaden spiller liten rolle. Dette er fordi den største utgiftsposten i forbindelse med kurs er tiden en medarbeider ikke kan bidra med inntjening til bedriften. Videre inndeles kursene inn i metodikk- og teknologikurs hvor man kan lære seg både metoden i arbeidet og innholdet i det. Slike opplæringstiltak er mer strukturerte kunnskapsdelingsmekanismer som ofte innbefatter klare læringsmål og som dermed kan understøtte kunnskapsarbeideres læringsdriv alt ettersom hvordan de er utformet, og i hvilken grad opplæringen gir rom for møter med relevante representasjoner av kunnskapsobjekter.

Tilsammen utgjør disse sorteringsmekanismene og kunnskapstilknytningsarenaene infrastrukturen som gir kunnskapsarbeiderne mulighet til møte en kunnskapskultur inneholdende ulike representasjoner av kunnskapsobjektet som holder høy kvalitet og relevans. Slik kan læringsdriv skapes gjennom en synliggjøring av utviklingspotensialet ved kunnskapsobjektet, samt gjennom en aktiv deltakelse i en kunnskapskultur med ulike aktører. Som nevnt vil også relevansaspektet kunne tenkes å påvirke læringsdrivet i positiv retning med argumenter fra rasjonale kategorien.

4.4.2. Eksplorerende deltagelse

Nettopp det å delta eksplorerende i utforskingen av kunnskapsobjekter er et av trekkene som kan skape læringsdriv. Det handler om å kunne se kunnskapsobjektet som en helhet bestående av ulike representasjoner som igjen kan skape dynamikken til at kunnskapsobjektet videreutvikler seg. Utforskingen av kunnskap utover det som er strengt nødvendig for å løse et spesifikt problem, er typisk det som går inn under eksplorerende deltagelse. Dette henger nødvendigvis tett sammen med strukturene og mekanismene nevnt ovenfor. Det er en rekke av kunnskapsdelingsmetodene og opplæringsaktivitetene som kan legge til rette for eksplorerende deltagelse. Imidlertid vil jeg her trekke frem en aktivitet med et spesielt fokus på eksplorerende deltagelse.

Innledningsvis i dette kapittelet trakk jeg frem hvordan bedriften ble skapt på bakgrunn av en misnøye mot tidligere ledelse som ikke tok hensyn til eksplorerende deltagelse, og i liten grad læring generelt. Derfor er det ikke rart at man i denne organisasjonen finner tiltak rettet mot eksplorerende deltagelse. Av tiltak allerede nevnt er det spesielt Presentation Zero som kan sees som en mulighet til å utforske kunnskap utover det som trengs for å utføre arbeidsoppgaver. Gjennom dette tiltaket får man møte nye teknologier og derigjennom andre representasjoner som kan hjelpe til å forbedre og videreutvikle kunnskapsobjektet. En slik eksplorerende deltagelse skaper også motivasjon, som informanten beskriver:

”... [Presentation zero] starter veldig ofte mange gode diskusjoner og engasjement rundt det [...] over tid kan det resultere i gode produkter og løsninger som man kan ta og gjøre

kommersielle, men til nå så er det et kunnskapsbygging og kunnskapsdelings verktøy.” (side 10, linje 34-36).

Dataingeniørene opparbeider seg kompetanse som ikke nødvendigvis har noen direkte bruksverdi, men som over tid kan bidra til kreativitet og det å se andre mulige løsninger og metoder for å bedre de konkrete produktene. Da man ser på nye teknologier vil dette spesielt kunne trigge spenningen mellom fiksjon og rasjonalitet og kan derigjennom ha en nyskapende funksjon i forhold til fremkomsten av ny kunnskap og slik skape et læringsdriv.

Informanten forteller også at han er aktivt kunnskapssøkende i andre fagområder, alt fra å delta på åpne forelesninger på utdanningsinstitusjoner, til å dra på foredrag lokalt. Her kommer vi over i samhandlingen med eksperter innen den epistemiske kulturen som også kan ha eksplorerende deltagelse som mål. Dette vil jeg nå utdype nærmere.

4.4.3. Deltagelse i kunnskapskulturer utover egen arbeidsplass

Innen Knorr Cetinas perspektiv tenkes læringsdriv også å skapes av å delta i formidlingen, medieringen og distribusjonen av kunnskap i et utvidet faglig fellesskap. En slik deltakelse skaper en tilknytning med ulike aktører innen den epistemiske kulturen. Jeg vil derfor nå se på hvordan dataingeniører kommer i kontakt med aktører i det epistemiske feltet, og hvordan denne deltagelsen kan påvirke læringsdrivet til dataingeniører. Her kan man som nevnt se en sammenheng med behovet for sosiale relasjoner, men i dette tilfellet er man da i en setting utenfor organisasjonens rammer. I tillegg er møte med disse aktørene drevet av arbeid med kunnskapsobjektet, og i så måte kunnskapsdrevet.

Et tiltak initiert av bedriften selv er noe de kaller ”Oslo Lean meetup”. Dette er en samling de har opprettet for å bidra til kunnskapsdeling i bransjen:

” [...] for å bidra i bransjen har vi startet noe som heter ”Oslo Lean Meetup” [...] Og der hentet vi inn som foredragsholdere, både nasjonale ressurser og internasjonale [...] Tungvektene på det fagfeltet innen IT bransjen” (side 6, linje 28-33).

Som informanten viser til blir eksperter og ulike aktører i bransjen samlet for å dele og bygge opp kunnskap, utvikle samarbeid og kvalitetssikre det de holder på med. På denne måten relateres læringsdriv til kunnskapsobjekter på måter som går ut over praktisk problemløsning eller identifikasjon med et sosialt miljø på arbeidsplassen. Læringsdriv oppstår gjennom prosessene knyttet til formidling, mediering og distribusjon av kunnskap med andre eksperter innen den epistemiske kulturen kunnskapsobjektet utvikler seg innenfor.

Oslo Lean Meetup er ikke et enestående tiltak da bedriften også har startet noe de kaller ”Smieri-konferansen”. Det er et sted hvor organisasjonen deler rapporter fra feltets tungvektene gjennom å fortelle lokale suksesshistorier til andre bedrifter i bransjen, med temaer som nettopp kunnskapsdeling. Smieri-konferansen har vokst fra år til år, noe som kan tyde på at oppmerksomheten økes innen bransjen. En konferanse hvor man deler kunnskap på denne måten kan man også se at innehar en rekke av vilkårene for læringsdriv tatt opp i denne oppgaven, fra ulike bedriftsrepresentanters valgfrihet til å delta, til det å møte ulike representasjoner av et kunnskapsobjekt.

Informanten viser også til andre arenaer hvor de deltar, blant annet på andre konferanser som Javazone, gjennom dataforeninger og Kunnskapstinget. Videre forteller informanten at ved å delta og selv komme med bidrag, utvikles et læringsdriv gjennom å skape seg et navn og få i stand en diskusjon rundt en aktuell teknologi. Informanten selv opplever et læringsdriv gjennom det å dele, som også kommer frem i underkapittelet om sosiale støttende relasjoner, men her i en annen setting. Som informanten forteller ”det å dele for selv å kunne bygge noe stort, det er et viktig prinsipp da [...] jo åpnere jo bedre, og jo bedre blir bransjen og jo bedre blir vi.” Av den grunn har bedriften informanten jobber i ingen hemninger med å dele opparbeidet kunnskap med konkurrenter og feltet som sådan.

Tilsammen gir denne empirianalysen et innblikk i hvordan kategoriene kan benyttes som linser for å forstå informantens fortellinger. Relasjonene mellom individ, sosialt miljø og kunnskap kan på ulikt vis bidra til å skape et læringsdriv. I det neste avsluttende kapittelet vil jeg sammenholde og drøfte det teoretiske og empiriske presentert i denne oppgaven, for så å avslutningsvis komme med anbefalinger til hvordan man kan legge til rette for læringsdriv.

5. Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg drøfte hvordan teoriene som forståelsesramme kan bidra til et mer helhetlig syn på sentrale vilkår for læringsdriv, basert på hvordan teoriene bidro til å forstå det empiriske caset. For å sette drøftingen inn i en kontekst vil jeg starte med å se hvordan informanten og hans bedrift kan sees i forhold til kunnskapssamfunnet slik det ble redegjort for i kapittel 1.

Hvis vi ser tilbake på hva som beskriver kunnskapssamfunnet i dag ble to ulike kjennetegn fremhevet (Fossestøl 2004). Det ene kjennetegnet er knyttet til veksten i tjenesteytende næringer. Det andre kjennetegnet er knyttet til fremveksten av nye ”kunnskapsforvaltningssystem”.

Veksten i tjenesteytende næringer kan forklares med at produksjonen av varer og produksjonen av tjenester henger stadig tettere sammen. Produsenten bistår forbrukeren i bruken av produktet, mens forbrukeren deltar i planleggingen og konstruksjonen av det. Denne utviklingen innebærer et økende behov for at alle leddene i produksjonsprosessen, fra planlegging til produksjon, salg og markedsføring, må være i stand til å sette seg inn i de andre leddenes behov og situasjon og legge det til grunn for egen jobbutførelse (ibid). Informantens bedrift er et typisk eksempel på denne utviklingen hvor informanten vektlegger betydningen av kommunikasjon med kunden underveis i utviklingen av deres produkter. Det er avgjørende for å kunne skape og tilpasse produktene best mulig etter kundenes behov. Bedriftens bruk av det de kaller iterativ utvikling forklarer hvordan deres arbeidsmetodikk er tilpasset utviklingen hvor forbruker og produsent samarbeider for å skape det beste sluttproduktet. Det handler om å korte ned tidssykluser for å skape ferdige delprodukt underveis slik at de kan prøves ut og tilpasses gjennom jevnlig dialoger med forbrukerne.

Det andre karakteristiske trekket ved kunnskapssamfunnet beskrives som kunnskapsforvaltningssystem (ibid) og handler om endringen i måten kunnskap produseres på. Tidligere har kunnskapen først og fremst vært produsert ved forskningsinstitusjoner, formidlet gjennom utdanningsinstitusjoner og benyttet i arbeidslivet. Arbeidslivets sammensatte og handlingsorienterte problemstillinger blir stadig oftere akseptert som et utgangspunkt for

kunnskapsproduksjon. Problemstillingene fører til at produksjonen, formidlingen og anvendelsen av kunnskap i økende grad skjer samtidig. Dette resulterer i et skifte i kunnskapsforvaltningsregime. Gjennom informantens fortellinger får vi et innblikk i hvordan dette utarter seg i praksis i IT-bransjen. Han forteller hvordan lærebøker fort blir utdatert, og hvor andre arenaer enn forskningsinstitusjonene er de viktigste formidlingsarenaene for kunnskap. Gjennom eksempelvis konferanser blir kunnskap produsert av ulike aktører, delt og videreformidlet.

Dermed ser vi hvordan informantens bedrift er en typisk kunnskapsintensiv bedrift med behov for kontekstualisert og tilpasset kunnskap. Denne typen kunnskap gjør det vanskelig for formelle utdanningsinstitusjoner å tilrettelegge sitt utdanningstilbud. Derfor er mye av læringen nødt til å foregå på arbeidsplassen og tilpasses kunnskapsarbeiderens behov for kompetanseutvikling. Av den grunn har den enkelte kunnskapsarbeideren fått et større ansvar og betydning i forhold til selv å måtte lære seg, strukturere og kvalitetssikre kunnskap i informantens bedrift. Det er denne desentraliseringen av ansvar for egen kompetanseutvikling som medfører et behov for å videreutvikle den enkelte kunnskapsarbeiders læringsdriv.

Hvordan kan man tilrettelegge for at denne desentraliseringen og individualiseringen av ansvaret for læring blir fulgt opp av kunnskapsarbeiderne selv? Det overordnede teoretiske svaret er å tilrettelegge for et læringsdriv som kan opprettholdes over tid. Jeg vil nå drøfte teoriernes forståelsesramme ved å gå inn i relasjonen mellom individet og det sosiale miljøet, for deretter å gå inn i relasjonen mellom individet og kunnskap. Etter dette vil jeg drøfte et eventuelt samspill mellom perspektivene.

5.1. Læringsdriv i praksis: Teoriene som forståelsesramme

Gjennom kapittel 2 og kapittel 3 har oppgaven vist hvordan læringsdriv kan forstås teoretisk. I kapittel 4 ble teoriene prøvd ut i praksis. Hvilke redskaper gav de ulike presenterte teoriene til å fortolke informantfortellingen? Det sosialpsykologiske perspektivet retter blikket sitt mot relasjonen mellom individet og det sosiale miljøet (Deci og Ryan 2000). Man må se på samhandlingen mellom de ulike aktørene i en kunnskapsbedrift og hvordan denne oppleves for å

forstå hvordan vilkår for læringsdriv er tatt hensyn til eller ikke. Kategoriene som hjalp til å gi retning til hva man burde fokusere på innen det sosiale miljøet var sosial tilhørighet, tilpassede utfordringer, valgfrihet og medbestemmelse og rasjonale for læring. Analysen i kapittel 4.3 viste at alle disse kategoriene var nyttige for å forstå vilkår for læringsdriv som fenomen. Samtidig bidro den empiriske analysen til å identifisere mer konkrete spørsmål innenfor hver av kategoriene som kan være viktige for utvikling av læringsdriv i kunnskapsintensivt arbeid.

Sosial tilhørighet kan bidra med å forklare hvorfor en kunnskapsarbeider vil engasjere seg i læring på arbeidsplassen (Deci og Ryan 2008b). En god relasjon med andre kunnskapsarbeidere er sentralt. Det er derfor viktig å være bevisst på hvordan relasjonene mellom kunnskapsarbeidere på en arbeidsplass fungerer. Er det sosiale miljøet preget av individuelle prestasjoner, eller er det i større grad preget av å hjelpe hverandre til å skape de beste resultatene? Blir kunnskapsarbeiderne sett og tatt hensyn til? Hvilke formelle eller uformelle strukturer understøtter samarbeid? Er det et sosialt miljø hvor det er plass for åpenhet om egne kompetansemangler, eller forsøk på å skjule egen tilkortkommenhet? Med utgangspunkt i den teoretiske kategorien sosial tilhørighet er dette konkrete aspekter i kunnskapsarbeideres arbeidsliv som kan belyse om vilkåret sosial tilhørighet er tatt høyde for, slik det fremkom i det empiriske caset.

Tilpassede utfordringer var den andre kategorien som ble brukt til å gi retning for hva som er relevant å se på innen det sosiale miljøet. Denne kategorien fokuserte på hvordan den sosiale relasjonen var preget av hensyn til den enkelte kunnskapsarbeiderens kompetanse. Blir man gitt utfordringer tilpasset sitt kompetansenivå? Hvilke forventninger til prestasjonsnivå blir man møtt med som ny arbeidstaker?

Den tredje kategorien var valgfrihet og medbestemmelse. På hvilke måter kan kunnskapsarbeideren selv velge å påvirke egen læring? Hvilke rammer og restriksjoner begrenser arbeiderens handlingsrom? Kan de selv velge tidspunkt, metode, retning, varighet og hyppighet i forhold til læring?

Den siste kategorien som ble benyttet innen det sosialpsykologiske perspektivet var rasjonale. Hvilke rasjonaler for læring blir tatt opp i relasjonen mellom kunnskapsarbeiderne? Er læringsmålene inneforstått av medarbeiderne?

Det kunnskapssosiologiske perspektivet retter blikket sitt mot relasjonen mellom individet og kunnskap. Dette perspektivet kan bidra til forståelsen av læringsdriv ved at det ser på kunnskapsarbeiderens arbeid med kunnskapsobjekter. Kategoriene som hjalp til å gi retning til hva man burde fokusere på innen dette arbeidet var tilgjengeliggjøring av relevant kunnskap, eksplorerende deltagelse, og deltagelse i kunnskapskulturer utover egen arbeidsplass. Analysen i kapittel 4.4 viste hvordan også disse kategoriene var nyttige for å forstå vilkår for læringsdriv som fenomen i tillegg til å identifisere mer konkrete spørsmål innenfor hver av kategoriene som kan være viktige for utvikling av læringsdriv i kunnskapsintensivt arbeid.

Tilgjengeliggjøring av relevant kunnskap kan bidra med å forklare hvorfor en kunnskapsarbeider vil engasjere seg i læring på arbeidsplassen. Forskjellen mellom denne kategorien og alle de andre kategoriene er at denne kategorien ikke bidrar med å forklare læringsdriv direkte. Tilgjengeliggjøring av relevant kunnskap skaper ikke læringsdriv, men ved å være en forutsetning for eksplorerende deltagelse og deltagelse utover egen arbeidsplass blir dette allikevel en viktig forutsetning. Hvilke mekanismer bidrar til å sortere ut relevant kunnskap fra overflødig kunnskap? Hvilke kunnskapstilknytningsarenaer finnes, både internt i organisasjonen og eksternt? Finnes det dynamiske infrastrukturer som er fleksible og som kan endres ved behov? Hvordan blir infrastrukturen brukt? Er kunnskapsarbeiderne kjent med eksisterende infrastrukturer og har de kompetansen til å benytte denne? Med utgangspunkt i kategorien tilgjengeliggjøring av relevant kunnskap, er dette spørsmål som kan bidra til å belyse vilkårene for læringsdriv slik det fremkom i det empiriske caset.

Den andre kategorien er eksplorerende deltagelse. I hvilken grad opplever kunnskapsarbeidere møter med kunnskap som kan trigge ulike spenninger gjennom å være åpen i sin karakter? Kunnskap som kan trigge spenninger mellom fiksjon og rasjonalitet, mikro og makronivåer, det abstrakte og det konkrete. Hvordan kan kunnskapsarbeiderne se muligheter for forbedring/utbedring av mangler ved kunnskapsobjektet?

Deltagelse i kunnskapskulturer utover egen arbeidsplass er den tredje kategorien innen det kunnskapssosiologiske perspektivet. I hvilken grad deltar kunnskapsarbeideren i kunnskapskulturen tilknyttet kunnskapsobjektet som det arbeides med? Er kunnskapsarbeideren selv aktiv og bidrar i kunnskapskulturen, eller er han/hun en passiv mottaker?

Tilsammen kan det sosialpsykologiske og kunnskapssosiologiske perspektivet bidra til å forstå vilkår for læringsdriv i praksis ved å benytte de ulike teoretiske kategoriene som redskaper for analyse av praksis. Imidlertid kan det i tillegg til å se de ulike kategoriene hver for seg være interessant å undersøke mulige samspill dem imellom.

Det er tydelig at flere sider ved de to relasjonene går inn i hverandre. Spesielt vises dette gjennom relasjonen mellom individ og kunnskap, hvor arbeideren i møte med kunnskap danner nettverk innad og utover egen arbeidsplass. Læringsdriv skapt i møte med andre mennesker blir også tatt opp i relasjonen mellom individ og sosialt miljø, men da ser man ikke på kunnskapen som den medierende forbindelsen, og det er heller ikke et like stort fokus på et sosialt miljø utover den organisasjonen man er en del av. Derfor er det relevant å ta med begge perspektivene for å kunne belyse disse nyansene for på best mulig måte å kunne tilrettelegge for læringsdriv både ved å tilrettelegge kunnskapen, og å tilrettelegge det sosiale miljøet.

Et annet fenomen som kan tolkes annerledes utefra hvilke teoretiske linser man benytter, er valgfrihet. I selvbestemmelsesteorien omhandler valgfrihet kunnskapsarbeiderens opplevelse av mulighet til å velge sine egne handlinger. I et Knorr Cetina perspektiv kan man også hevde at det er viktig med valgfrihet i betydningen åpenhet for tolkningsmangfold, ulike løsninger og utprøving av disse – men at det samtidig ikke bør være helt åpent da læringsdrivet typisk oppstår når noe kan varieres innenfor rammer som gir retning for de uutnyttede mulighetene.

Det er også en mulig sammenheng mellom perspektivene i forbindelse med rasjonale for læring. Mens det i det sosialpsykologiske perspektivet fokuserer på relevansen av rasjonale gjennom kommunikasjon i det sosiale miljøet, kan man med det kunnskapssosiologiske perspektivet fremholde at kunnskap i seg selv kan bidra med rasjonale for læring. Gjennom møter med

forskjellige representasjoner av kunnskapsobjekter kan man se mangler ved kunnskapsobjektet og derigjennom vil dette i seg selv kunne gi en rasjonale for læring. Nettopp ved å bli klar over disse manglene kan man som kunnskapsarbeider se relevansen og behovet for kunnskap for at man skal kunne forbedre/videreutvikle et produkt. De ovennevnte sammenhengene viser hvordan de ulike perspektivene kan inneha de samme aspektene, valgfrihet, rasjonale og sosialt miljø som kan forklare læringsdriv, men hvor fokuset på forutsetningene for disse aspektene er forskjellig, henholdsvis i det sosiale miljøet eller gjennom omgang med kunnskap.

Det som er spesielt interessant er hvordan de ulike vilkårene for læringsdriv kan tenkes å samspille på tvers av de to teoriperspektivene. For eksempel kan kunnskapsdelingsmetoder, som medierer mellom kunnskapsarbeider og ulike representasjoner, kunne ha betydning for læringsdriv gjennom egenskaper man gjenkjenner fra kategoriene fra relasjonen mellom individ og organisasjon. Kunnskapsdelingsmetoder kan inneha ulik grad av valgfrihet, ha tilretteleggingsmuligheter i forhold til den enkeltes kompetanse, samt bidra til bedre sosiale relasjoner på arbeidsplassen. Videre kan også kunnskapsdelingsmetoden påvirke muligheten til eksplorering og aktiv deltakelse i en større kunnskapskultur. Som vist i empirianalysen er det flere tilfeller hvor ulike teoretiske kategorier kunne benyttes til å belyse de samme aktivitetene. Det tyder på at de teoretiske kategoriene i flere tilfeller er nokså sammenvevde i praksis.

Et eksempel på et mulig samspill mellom kategoriene innen det sosialpsykologiske perspektivet oppstår i relasjonen mellom den støttende kunnskapsarbeideren og den støttede kunnskapsarbeideren. Informanten viser til at det å bidra til andres læring ved å lære dem opp selv eller hjelpe dem til å lære seg ting selv, bidrar til informantens læringsdriv. Derigjennom kan det utvikles en motivasjonsstruktur som bidrar til sosial støtte og andre kunnskapsarbeideres læring, samtidig som ens eget læringsdriv blir forsterket og opprettholdt gjennom positive motivasjonelle konsekvenser også for de som gir støtte. Den motivasjonen som oppstår når man hjelper andre kan ha røtter i behovet for kompetanse fordi man ser at hjelpen man bidrar med bringer resultater og at man dermed har resultatkontroll. Det kan også være at motivasjonen oppstår gjennom opplevelsen av tilfredsstillende sosiale relasjoner.

Et annet interessant moment å diskutere er samspill på tvers av organisasjonsnivåer. I dette tilfellet mellom dataingeniør, bedrift, og bransjen som sådan. Dette er kun en forsøksvis hypotese, men det kan se ut til at en bedrifts satsing på opplæring vil medføre en økt tro på egen kompetanse hvis læringen bidrar til resultatkontroll. Det vil for eksempel si at man med sin nyervervede kompetanse opplever at man kan bidra til videreutviklingen av et produkt. Den nye lærdommen vil igjen kunne deles med andre ansatte i bedriften gjennom ulike kunnskapsdelingsprosesser. Disse kunnskapsdelingsprosessene kan føre til nye synspunkter og tanker, og derigjennom ny læring på bedriftsnivå som igjen kan påvirke individenes læringsdriv da de møter nye representasjoner av et kunnskapsobjekt. Med dette kan kunnskapsarbeiderne oppleve behovstilfredsstillelse gjennom økt kompetanse og møte med stadig nye representasjoner som kan bidra til videreutvikling av kunnskapsobjektet. For å skape slike dynamikker kan man tenke seg at det er viktig med deltakelse i en større kunnskapskultur slik at man stadig får nytt tilfang av kunnskap som kan sirkulere i bedriften.

Samspill på tvers av organisasjoner kan sees gjennom datamaterialet hvor informanten forteller om bedriftens engasjement i ulike eksterne konferanser. I caset som ble presentert i kapittel 4 kan det se ut til at det skapes læringsdriv gjennom måten bedriften legger til rette for deltakelse i fagkonferanser utenfor arbeidsplassen. Årsaken til denne forsøksvise konklusjonen er hvordan Smieri-konferansen har blitt stadig større fra år til år. En konferanse kan inneha en rekke av forutsetningene for læringsdriv. Det kan være valgfritt å delta, det kan støtte opp om ulike bedrifters egen satsning på læring, gjennom innholdet i konferansen kan man møte forskjellige representasjoner av ulike kunnskapsobjekter som kan innby til eksplorering, og man kommer i kontakt med en større kunnskapskultur. Kanskje det viktigste vilkåret for læringsdriv er at konferansen kan bidra til rasjonaler for læring, gjennom hvordan Smieri-konferansen benyttet suksesshistorier for hvordan ny kunnskap kan forbedre praksis. Derigjennom kan økningen i størrelsen på konferansen muligens forklares ved å se på hvordan konferansen oppfyller vilkårene for læringsdriv.

Hvis slike konferanser skaper læringsdriv på tvers av bedriftene, kan det medføre en økt bevissthet rundt behovet for læring i arbeidslivet slik det fremgår i kapittel 1. Ved å fokusere på læring kan dette igjen føre til at det skapes flere og bedre representasjoner av ulike relevante

kunnskapsobjekter som avslutningsvis får påvirkning for informantens bedrift. Dette kan være nok en dynamikk som kan videreutvikle læringsdriv hvis fokuset på læring og sirkulasjon av ny læring blir opprettholdt også på tvers av organisasjoner.

Slike større relasjonelle sammenhenger vil jeg ikke forsøke å si noe sikkert om, men det er interessant å se hva som eventuelt ligger bak økningen av interessen for slike tiltak, og hvilke konsekvenser dette kan medføre for individet og individets læringsdriv. Som nevnt i kapittel 1 er ikke kunnskap en knapp ressurs, men en ressurs som øker i sin verdi desto mer den blir brukt og delt. Videre er det også interessant hvordan disse ulike tilretteleggingstiltakene stemmer overens med kapittel 1 ved å vektlegge flate strukturer. For å komme i kontakt med ny og relevant kunnskap går man ikke nødvendigvis oppover i hierarkiet til sin nærmeste linjeleder, men breddt ut i sitt kunnskapsnettverk med andre kunnskapsarbeidere og eksperter.

Samlet sett viser dette hvordan bruken av det kunnskapssosiologiske og det sosialpsykologiske perspektivet som teoretiske linser for å forstå læringsdriv kan utfylle og overlappe fenomenet læringsdriv. Det jeg nå vil komme inn på er mulige andre faktorer som virker viktige for læringsdriv utover de benyttede analytiske kategoriene.

5.2. Andre faktorer som virker viktige for læringsdriv

Det kan være en rekke hindringer for tilretteleggelsen av læringsdriv. Som informanten i kapittel 4 selv sier, må man prioritere tid og penger til læring. Rammefaktorer som tid, penger, personell, utstyr og tilgjengelig kunnskap setter begrensninger for hva en kunnskapsarbeider kan lære seg eller ikke. Dette er faktorer som ikke har blitt tatt nevneverdig hensyn til i de to presenterte perspektivene.

Videre kan valgfrihet og medbestemmelse være vanskelig å benytte seg av før man kjenner til hva man kan lære seg og hvilke muligheter man har. Informanten fortalte hvordan kunnskapsarbeiderne på hans arbeidsplass i stor grad ble gitt ansvaret for selv å velge hvilken kunnskap de ville lære seg, og hvordan de skulle lære seg denne kunnskapen. Dette peker mot nok et samspill mellom kategoriene. Kunnskapsarbeideren må ha en viss kjennskap til

kunnskapskulturen og kompetanse til å benytte seg av denne. Det er ikke nok med kompetansen til å kunne lære seg en viss kunnskap, men man må også kunne orientere seg og finne frem til relevant kunnskap. Her kommer nødvendigvis også sorteringsmekanismer og infrastrukturer for kunnskap inn som en mulig hjelp til kunnskapsarbeideren. Et eksempel på nødvendig kompetanse i informantens fortelling var god engelskspråklig kompetanse da mye av den tilgjengelige kunnskapen kun forelå på engelsk. En annen var kompetansen til å benytte seg av Wikien deres slik at kunnskapsarbeiderne kunne finne frem til relevant kunnskap og selv legge til og slette kunnskap. På bakgrunn av dette er det ikke bare trekk ved relasjonene, men også visse kompetansekrav og ferdigheter som er forutsetninger for selvforsterkende dynamikker.

Det er også store forskjeller på hvor kunnskapsintensive ulike bransjer er. I flere bransjer må man som kunnskapsarbeider påta seg en mengde rutinearbeid som kan virke repeterende og gir lite rom for læring og læringsdriv. I motsatt fall kan man tenke seg en meget kunnskapsintensiv bedrift, slik som bedriften informanten arbeider i. Det kan være at læring og utvikling er mer slitsomt enn rutinearbeid, og at det på sikt kan føre til negative konsekvenser for kunnskapsarbeiderens læringsdriv hvis det stilles store krav til fornying og utvikling i hans/hennes arbeidshverdag.

Av andre teoretiske perspektiver som ikke har blitt spesielt belyst i denne oppgaven er blant annet perspektiver som fokuserer på individuelle forskjeller. Individuelle forskjeller kan bidra til å nyansere hvordan ulike vilkår for læringsdriv kan ha ulik betydning for et enkelt individs læringsdriv. For eksempel kan det være store forskjeller på hvor viktig kunnskapsarbeidere synes tilfredsstillende sosiale relasjoner på arbeidsplassen er. I hvilken grad man har tilfredsstillende sosiale relasjoner utenom arbeidsplassen kan tenkes å påvirke hvordan kunnskapsarbeidere opplever sosiale relasjoner på jobben som viktig eller ikke. Det kan også være store forskjeller i hvor interessert kunnskapsarbeidere er i læring og hvilken kompetanse de sitter inne med. Alt fra hvilket læringssyn, mål man har med jobben, holdninger til læring og utfordringer og til andre sider av personligheten kan påvirke hvordan ulike tiltak fungerer eller ikke. Som nevnt innledningsvis er individuelle forskjeller i hovedsak avgrenset vekk fra oppgaven, men riktignok kommet noe inn på spesielt gjennom tilrettelegging av læring i forhold til den enkeltes kompetanse.

5.3. Tilrettelegging for læringsdriv: noen anbefalinger

I ovennevnte diskusjon og tidligere kapitler har vilkår for læringsdriv blitt belyst. Hvordan kan denne innsikten benyttes til å løfte frem noen forslag og viktige aspekter som kunnskapsintensive organisasjoner bør ta til etterretning når de skal tilrettelegge for læringsdriv? I denne delen av oppgaven vil jeg liste opp noen anbefalinger over hva man bør ta hensyn til når man skal legge til rette for læringsdriv.

1) Medbestemmelse innen klare retningsgivende rammer

En kunnskapsmedarbeider bør få muligheter til å påvirke sin egen læring. Det kan være gjennom å velge hva man skal lære, hvor mye man skal lære, når man skal lære til hvordan man skal lære. Det å åpne opp for medbestemmelse kan stimulere til at kunnskapsarbeideren selv tar initiativ, opplever eierskap, og velger en læringsform som passer seg selv best. Kunnskapsarbeideren trenger ikke nødvendigvis total valgfrihet. Det kan være fordelaktig med en relasjon mellom kunnskapsarbeideren, arbeidsgiveren og relevante HR-arbeidere som i fellesskap utforsker og setter rammene for læring. At det ikke nødvendigvis foreligger en absolutt valgfrihet trenger ikke å være negativt. Som vist gjennom teori og empiri er den sosiale støtten som ligger i retningsgivende rammer og begrensninger viktig å ta hensyn til når man skal tilrettelegge for læringsdriv.

2) Kunnskapsarbeidere som engasjerer seg i hverandres læring

Det å oppleve tilfredsstillende sosiale relasjoner er sentralt for utviklingen av læringsdriv. En kunnskapsarbeider kan trenge hjelp for å lære seg ny kunnskap. Det kan være nødvendig med hjelp før læringsprosessen ved å få hjelp til retning, under læringsprosessen for å forstå innholdet, få input fra ulike perspektiver med mer, og i etterkant til å benytte det man har lært. Et sosialt miljø hvor tilbakemeldinger og støtte blir vektlagt, er viktig for at en kunnskapsarbeider skal kunne internalisere et læringsdriv. I støtte ligger det også en forutsetning om at man har stor takhøyde for spørsmål. Det bør gjerne oppfordres til at kunnskapsarbeidere stiller spørsmål slik at man ikke er redd for å virke dum, bruker unødvendig tid på å finne ut av ting selv, og så videre. Et annet viktig poeng er at også det å gi tilbakemeldinger og støtte kan være motiverende, med

referanse til informantens fortelling. Et sosialt miljø som er tuftet på samarbeid og god kommunikasjon er sentralt når man skal tilrettelegge for læringsdriv.

3) Tydelige rasjonaler for læring

Det er viktig med en god kultur for læring ved at man opprettholder gode holdninger og rasjonaler for læring. Dialoger mellom kunnskapsarbeidere, ledelsen, og eventuelle HR avdelinger bør stadig gjenoppgå rasjonaler for læring. Kunnskapsarbeidere må forstå hvorfor kompetanseutvikling vektlegges gjennom å se kunnskapens relevans. Dette refereres til i kapittel 1 som viser hvordan dagens kunnskapssamfunn fordrer en delegering av ansvar for egen læring til kunnskapsarbeiderne selv. Særlig viktig er dette for at arbeidstakere skal prioritere kunnskap som ikke er relatert til å løse et umiddelbart problem, men som kan være til hjelp på sikt.

4) Dynamiske sorteringsmekanismer og kunnskapstilknytningsarenaer

Teorien og empirien viser også tydelig at relasjonen mellom individ og kunnskap kan være avgjørende for læringsdriv og derfor bør tas hensyn til når man skal tilrettelegge for læringsdriv. Som nevnt er det i dag en overflod av kunnskap innenfor mange kunnskapsfelt. Problemet ligger ikke nødvendigvis i at det ikke foreligger kunnskap innen et område. Derimot kan det være vanskelig å finne frem til den beste og mest relevante kunnskapen. For å komme i kontakt med nyutvikling i faget stilles det krav til en god infrastruktur. Det kan være formelle eller uformelle strukturer internt i bedriften eller utenfor bedriften. For at mekanismene som sorterer kunnskap skal fungere er det nødvendig at retningslinjene for disse blir diskutert og at mekanismene blir holdt levende gjennom kunnskapsarbeideres aktive bruk. Derigjennom kan man utvikle et dynamisk og sirkulerende forhold til kunnskap som bidrar til å bevare relevant kunnskap, legge til ny kunnskap og ikke minst fjerne utdatert kunnskap. Infrastrukturen vil påvirke kunnskapsarbeideres læringsdriv indirekte ved å mediere mellom individet og kunnskapsnettverk gjennom en kompleksitetsreduksjon som gjør det lettere å komme i kontakt med og benytte kunnskapen som foreligger.

5) Kunnskap som innehar muligheter for eksplorering

Ved å tilrettelegge for en god infrastruktur kan kunnskapsarbeideren komme i kontakt med ulike representasjoner av et kunnskapsobjekt. Gjennom en eksplorerende deltagelse med disse

representasjonene kan læringsdriv utvikles. Derfor må det i tillegg til en infrastruktur også tilrettelegges for at kunnskapsarbeidere har handlingsrom til å utforske ny kunnskap, kunnskap som går utover det som er nødvendig for å løse et konkret problem her og nå. Det kan være å utforske nye teknologier og ny forskning. I tillegg er det viktig å ta i betraktning kvalitative egenskaper ved kunnskapen som gjøres tilgjengelig gjennom infrastrukturen. Hvis en kunnskapsarbeider arbeider med et spesifikt produkt, for eksempel et dataprogram, kan det være hensiktsmessig å legge til rette for møter med kunnskap av mer abstrakt karakter, ny teknologi eller annet som kan perspektivere det mer konkrete dataprogrammet og derigjennom se mangler ved dataprogrammet som kunnskapsobjekt.

6) Muligheter for deltagelse i en større kunnskapskultur

I kunnskapsarbeiderens arbeid med kunnskap kan det også dannes sosiale relasjoner utover ens egen arbeidsplass. Dette kan oppstå når man tilrettelegger for deltagelse i en større kunnskapskultur. I den sammenheng kan det være fornuftig å kartlegge ulike arenaer utenfor bedriften hvor relevant kunnskap diskuteres og formidles. Man kan eventuelt, slik som i informantens bedrift, selv skape en arena hvor arbeidere innen samme kunnskapskultur kan dele kunnskap. Videre bør man skaffe seg oversikt over eksperter på ulike områder, for eventuelt å knytte kontakter med disse for å få innsikt i nye teknologier og ny forskning. Deltagelsen med andre aktører i en større kunnskapskultur er også relevant å ta hensyn til når man skal tilrettelegge for læringsdriv. I dette ligger det også at kunnskapen som tilgjengeliggjøres gjennom en infrastruktur for kunnskap også er av en slik karakter at kunnskapsarbeideren har muligheten til å søke kunnskap utover den som finnes innenfor organisasjonen.

7) Handlingsrom

Det er avgjørende at kunnskapsarbeidere får disponert tid og tilrettelagt for andre rammefaktorer som for eksempel kostnader ved kursvirksomhet til eksplorerende deltagelse. Dette er en forutsetning som teoriperspektivene ikke tar spesielt hensyn til, men som man gjennom informantens fortellinger forstår man må ta i betraktning når man skal legge til rette for læringsdriv.

8) Tilpassede utfordringer

Selv om individuelle forskjeller har blitt mer eller mindre avgrenset vekk i denne oppgaven, bør man være klar over at kunnskapsarbeidere har ulik kompetanse og ulik personlighet som kan påvirke i hvilken grad et tiltak vil bidra til å utvikle en kunnskapsarbeiders læringsdriv. En del av det som oppgaven har gått nærmere inn på er poenget med tilpassede utfordringer. En kunnskapsarbeider bør oppleve at han/hun er kompetent nok til å lære seg det man i fellesskap har blitt enige om at arbeideren skal lære seg. For å imøtekomme denne utfordringen kan man tilrettelegge for medbestemmelse ved at en kunnskapsarbeider har muligheten til å tilpasse sin egen læring.

Til sammen utgjør disse 8 anbefalingene oppgavens forsøk på å svare på problemstillingens andre ledd: ” Hvordan kan man legge til rette for at læringsdriv skal oppstå?”. Det viser seg at anbefalingene 4, 5, og 6 som jeg har kommet frem til støtter opp om funn fra Prolearn-prosjektet (Jensen 2008) når det gjelder vilkår for det de omtaler som kunnskapsdrevet læring.

5.4. Avsluttende kommentar og videre forskning

Det er viktig å poengtere at oppgaven har fokusert på et læringsdriv som skal kunne vedvare over tid og derfor ser på dynamikker og prosesser som utvikler og internaliserer læringsdriv, i motsetning til ethvert vilkår som kan påvirke kortsiktige læringsdriv der og da.

Min ambisjon med dette forskningsarbeidet har vært å forstå mer av vilkår for læringsdriv i kunnskapsintensivt arbeid ved å belyse dette fra to teoretiske perspektiver, samt å prøve ut relevansen av disse perspektivene på et velvalgt, egnet case. Teoriperspektivene viste hvordan man kan forstå læringsdriv ved å se på relasjonene mellom individ, kunnskap og det sosiale miljøet. Ulike kategorier basert på disse teoriperspektivene ble undersøkt og vist å kunne bidra i forståelsen av læringsdriv. Ved bruk av empirianalysen ble det belyst hvordan ulike vilkår for læringsdriv opptrer i dataingeniørens arbeidsliv. Dette ble gjort gjennom eksempler på hvordan bedriften tilrettela for læringsdriv, og hvordan informanten personlig opplevde eget læringsdriv. Som tidligere nevnt er ikke målet med denne oppgaven å trekke noen bastante slutninger, og det kan man heller ikke ved å kun ta utgangspunkt i det empiriske caset som her benyttet. Caset har

imidlertid vist seg å være meget nyttig for å se hvordan de ulike relasjonene kan utspille seg i en kunnskapsintensiv organisasjon, og derigjennom kunne undersøke perspektivenes kraft som forståelsesramme for læringsdriv.

Det denne oppgaven har vist er hvordan både det sosialpsykologiske perspektivet og det kunnskapssosiologiske perspektivet bidrar til en forståelse for sentrale vilkår for læringsdriv. Imidlertid er det, som det fremkommer av drøftingsdelen, viktige perspektiver som ikke har blitt tatt hensyn til grunnet oppgavens omfang, samt en rekke hindringer som kan begrense/forhindre utviklingen av læringsdriv. Av den grunn må man i en tilretteleggingssituasjon ta hensyn til at de ovennevnte tilretteleggingsstrategiene er overordnede strategier som må kontekstualiseres ved bruk, og at man derfor må ta hensyn til andre sider i situasjonsbildet som ikke er omfattet i denne oppgaven. Videre kan man også problematisere det teoretiske og empiriske grunnlaget for anbefalingene da det ikke finnes sikker kunnskap. Derfor er det viktig å videreutvikle disse teoriene gjennom videre forskning og spesielt innen det kunnskapssosiologiske perspektivet da det er mindre utviklet i tilknytning til læringsdriv og forståelse av motivasjon. Videre trengs forskning innen flere forskjellige kunnskapsintensive bransjer og organisasjoner, og kunnskapsarbeidere med forskjellig bakgrunn i ulike stillinger. Andre metoder som observasjon og spørreundersøkelser ville styrket påliteligheten gjennom en metodetriangulering. I tillegg ville intervensjonsforskning vært spesielt interessant ved å forsøke tilretteleggingsanbefalingene i praksis.

6. Litteraturliste

- Antonacopoulou, Elena, (2006): Working Life Learning: Learning-in-Practice, I: Antonacopoulou, Elena et. al. (2006): *Learning, Working and Living: Mapping the Terrain of Working Life Learning*, 234-235, London: Palgrave
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004): *Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings*, I: Journal of Applied Social Psychology, Vol. 34, 2045-2068
- Beck, Ulrich (1992): *Risk Society: Towards a New Modernity*, New Delhi: Sage
- Deci, Edward L., Eghrari, H., Patrick, B. C., og Leone, D. R. (1994): *Facilitating internalization: The self-determination theory perspektive*. I: Journal of Personality, Vol. 62, 119-142
- Deci, Edward L., og Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci, Edward L., og Ryan, Richard M. (2000): *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human needs and the Self-Determination of Behavior*, I: Psychological Inquiry, Vol. 11, 227-268
- Deci, Edward L., og Ryan, Richard M. (2008a): *Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health*, I: Canadian Psychology Vol. 49, Nr. 3, 182-185
- Deci, Edward L., og Ryan, Richard M. (2008b): *Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains*. I: Canadian Psychology, Vol. 49, 14-23.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001): *Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern block country*, I: Personality and Social Psychology Bulletin, Vol. 27, 930-942.
- Deci, Edward L., og Vansteenkiste, Maarten (2004): *Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology*, I: Ricerche di Psicologia, Vol. 27, 17-34.
- Dweck, Carol S. (1999): *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*, Philadelphia: Psychology Press

- Fossetstøl, Knut, et. al. (2004): *Relasjonsmestere, Om kunnskapsarbeid i det nye arbeidslivet*, Oslo: Gyldendal
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005): *Self-determination theory and work motivation*, I: Journal of Organizational Behavior, Vol. 26, 331-362
- Gagné, M., Koestner, R., & Zuckerman, M. (2000): *Facilitating acceptance of organizational change: The importance of self-determination*, I: Journal of Applied Social Psychology, Vol. 30, 1843-1852
- Garrick, John, og Glegg, Stewart (2000): *Knowledge work and the new demands of learning*, I: Journal of Knowledge Management Vol. 4, N r. 4, 279-286
- Gibbons, Michael, et. al. (1994): *The new production of knowledge*, London: Sage
- Guba, E.B, Lincoln, Y.S (1998): "Competing paradigms in qualitative research". I: Denzin, N.K, Lincoln, Y.S (2004): *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*, 195-220, London: Sage
- Heckhausen, H., H. Schmalt, & K. Schneider (1985): *Achievement Motivation in Perspective*, Orlando:Academic press
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. I: *Psychological review*, Vol. 94, 319-340
- Hogg, Michael A. & Graham M. Vaughan (2005): *Social psychology*, Edinburgh Gate: Pearson Education Limited
- Jensen, Karen (2008): *Profesjonslæring i endring*. Populærvitenskapelig rapport til Forskningsrådets KUL-program. Lastet ned 10.01.2010 fra <http://www.pfi.uio.no/prolearn/index.html>
- Kelly, G.A. (1955): *The psychology of personal constucts. Volume one – A theory of personality*, New York: W.W. Norton & Company
- Knorr Cetina, Karin D. (1981): *The Manufacture of Knowledge: An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*, Oxford, Pergamon Press
- Knorr Cetina, Karin D. (1997): *Sociality with Objects, Social Relationships in Postsocial Societies*, London: Theory, Culture & Society, Vol. 14, serie 4
- Knorr Cetina, Karin D. (2001): *Epistemic Practice*, I: T. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. v. Savigny (red), *The Practice Turn*. London: Routledge

- Knorr Cetina, Karin D. (2002): *Knowledge Cultures*, I: M. Jacobs and N. Weiss Hanrahan (eds.), The Blackwell Companion to the Sociology of Culture. Oxford: Blackwell Publ.
- Knorr Cetina, Karin D. (2006) *Epistemic Practice*, I: Massimo Mazzoti and Annalisa McNamara (eds.), Knowledge as Social Order: Essays in Honour of Barry Barnes (forthcoming)
- Knorr Cetina, Karin D. (2007): *Culture in global knowledge societies: knowledge cultures and epistemic cultures*, I: Interdisciplinary science review Vol. 32, Nr. 4, 361-375
- Knorr Cetina, Karin, Bruegger, Urs (2000): *The Market as an Object of Attachment: Exploring Postsocial Relations in Financial Markets*, Canadian Journal of Sociology Vol. 25, Nr. 3, 141-168. <http://www.cjsonline.ca/articles/knorr.html> (12.01.2010)
- Kvale, Steinar, og Brinkmann, Svend (2009): *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. London: Sage
- Kvernbekk, Tone (2005): *Pedagogisk teoridannelse*. Insidere, teoriformer og praksis. Bergen: Fagbokforlaget
- Lincoln, Yvonna S., Guba, Egon G. (1985): *Naturalistic inquiry*. London: Sage
- Mathisen, Arve (2007): *Kunnskapsprosesser i lærerprofesjonen*, Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt
- McClelland, Koestner, og Weinberger, (1992): *How do self-attributed and implicit motives differ?*, New York: Cambridge University Press
- Moltu, Berit (2004): Vår ære og vår makt. Forteljingar om kompetanse. I: Fossetøl, Knut, og Eikeland, Olav (red): *Nytt arbeidsliv – nye former for kunnskapsproduksjon*, AFIs skriftserie nr 12.
- Nerland, Monika (2008) Knowledge cultures and the shaping of work-based learning: the case of computer engineering. I: *Vocations and Learning: Studies in vocational and professional education*, Vol. 1, 49-69
- Nerland, Monika og Jensen, Karen (2007): Insourcing the management of knowledge and occupational control: an analysis of computer engineers in Norway. I: *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 26, Nr. 3, 263-278.
- Nygård, Roald (1993): *Aktør eller brikke? Om menneskers selvforståelse*, Oslo: Ad Notam

- Ryan, Richard M. (1995): *Psychological needs and the facilitation of integrative processes*, I: Journal of Personality, Vol. 63, 397-427.
- Skinner, B. F. (1976): *About Behaviourism*. New York: Random House
- Statistisk sentralbyrå (2005): *Menneskelige ressurser gjør Norge rikt*
<http://www.ssb.no/vis/magasinet/analyse/art-2005-05-26-01.html> (12.01.2010)
- Stone, Dan N., Deci, Edward L., og Ryan, Richard M. (2008): *Beyond Talk: Creating Autonomous Motivation through Self-Determination Theory*,
http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2009_StoneDeciRyan_JGM.pdf
(12.01.2010)
- Stortingsmelding nummer 30 (2003-2004): *Kultur for læring*
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf> (12.01.2010)
- Vallerand, Robert J., Koestner, Richard, og Pelletier, Luc G. (2008): *Reflections on Self-Determination Theory*, I: Canadian Psychology Vol. 49, Nr. 3, 257-262
- Weiner, Bernard (1980): *Human motivation*, New York: Holt, Rinehart and Winston

7. Vedlegg – intervjuguide

Før samtalen hadde informantene fått tilsendt en rapport basert på en tidligere intervjuundersøkelse fra 2005, hvor de samme deltakerne ble intervjuet⁴. Første spørsmål var en invitasjon til å kommentere denne:

- Kjenner du deg igjen i beskrivelsen av din yrkesgruppe?
- Er det noe her du ikke kjenner igjen? Hva?
- Er det noe du vil utdype eller nyansere?

Opplever du at bildet har endret seg siden sist vi snakket sammen?

- Hva, konkret, er nytt siden sist?
- Hvor kommer endringene fra?
- Hvordan har dette virket inn på deg?
- Har du fått nye arbeidsoppgaver siden sist? Har du fått et annet ansvar?

Forrige gang vi snakket sammen beskrev du dine søk etter ny kunnskap som...

- Vil du si at dette er annerledes i dag?
- På hvilken måte?
- Er det andre ressurser eller muligheter tilgjengelig nå?
- Er det knyttet til andre arbeidsoppgaver?
- Eller til lengre yrkeserfaring?

Når det gjelder profesjonelt arbeid er det mange prosesser som skal ivaretas.

- En av disse er deling av kunnskap. Hvordan skjer dette hos deg?
- Deltar du også i noen slike prosesser utenfor din arbeidsplass?
- Hvem tar ansvar for å bringe ny kunnskap inn i miljøet?

Når det innføres noe nytt i ditt felt, hva skjer da?

- Har du et eksempel på en slik endring?
- Hvor kom endringen fra? Hvem introduserte den? Hva skjedde?

Når det kommer nyutdannede inn i din arbeidsplass i dag, hva tenker du at møter dem?

- Hva trenger de å finne ut av for å forstå hva som foregår?
- Finnes det ressurser eller tilbud for å hjelpe nye folk inn i arbeidet?
- Er dette annerledes nå enn da du begynte?

Er det noe som har overrasket deg i din profesjon siden sist?

⁴ Rapporten er tilgjengelig her: http://www.pfi.uio.no/prolearn/docs/ProLearn_KUL_report_2008.pdf

Med hensyn til kunnskapsutviklingen i faget ditt, hvordan tror du feltet ser ut om 5 år fra i dag?

- Hva er det beste som kan skje? Hva er det verste som kan skje?

Noen profesjonsutøvere omtaler faget sitt som en bestemt type framgangsmåte. Sykepleiere snakker f.eks. om ulike prosedyrer for sykepleie og revisorer snakker om revisjon som en egen metodikk.

- Hvordan er dette i ditt felt? Er arbeidet preget av bestemte måter å gjøre ting på? Hvordan?

Er det et område eller tema i ditt fagfelt som du er spesielt engasjert i?

- Kan du fortelle litt om hvordan du jobber med dette?
- Engasjerer du deg i å finne ut mer om dette? Hvordan? Har du et eksempel?
- Er dette noe du diskuterer med andre eller samarbeider med andre om?
- Har du da kontakt med folk eller miljøer utenfor din egen arbeidsplass?
- Hvor finner du informasjon om hva som skjer på dette feltet?

Når du kommer i kontakt med ny kunnskap som engasjerer deg,

- Opplever du at du kan bruke dette i det daglige arbeidet?
- Hvilke utfordringer støter du på?
- Er dette noe som diskuteres blant kollegene? Eller med andre?
- Når du tar i bruk ny kunnskap, deler du erfaringene du gjør med kolleger eller andre?

Det blir sagt at vi nå er farer fremveksten av en globalisert kunnskapsøkonomi, preget av blant annet en stor kunnskapsproduksjon, enklere tilgang til kunnskap og en rask informasjonsflyt. Det å finne fram i og få noe ut av store mengder informasjon beskrives som en viktig kompetanse.

- Kjenner du deg igjen i dette?
- Er dette noe som angår deg og dine kolleger? På hvilken måte?
På hvilke måter opplever du at utviklingen kan utfordre deg og dine kolleger?
- På hvilke måter kan den virke stimulerende?

Tidligere i intervjuet snakket vi om ulike prosesser som ivaretas i profesjonelt arbeid: Kunnskapsdeling, kvalitetssikring, forholdningssett til ny kunnskap...

- Opplever du at fremveksten av en globalisert kunnskapsøkonomi preger eller endrer disse prosessene? Hvordan?

Er det noe vi ikke har snakket om som du ønsker å tilføye?